

日本語母語話者・学習者の会話構築に関わる質問表現の研究

著者	吉田 睦
発行年	2014
学位授与大学	筑波大学 (University of Tsukuba)
学位授与年度	2014
報告番号	12102甲第7171号
URL	http://hdl.handle.net/2241/00127067

筑波大学博士（言語学）学位請求論文

日本語母語話者・学習者の会話構築に関わる質問表現の研究

吉田 睦

2014 年度

目次

序章	1
----------	---

【第一部】自然談話

第一章 理論的背景と本研究の位置づけ

1.1 本研究に関わる先行研究	3
1.1.1 質問表現の形式と機能	3
1.1.2 会話における情報構造と質問	8
1.1.3 話題情報と質問	11
1.2 本研究の立場と研究対象	13
1.2.1 本研究の目的	13
1.2.2 本研究が対象とする質問表現	15
1.3 発話(発話文)の認定	16
1.4 文字化と記号凡例	18

第二章 日本語学習者と母語話者の談話進行における質問表現

2.1 先行研究	19
2.1.1 進行する談話内における質問表現	19
2.1.2 質問表現の談話展開機能の検討	20
2.2 調査概要	26
2.2.1 対象資料	26
2.2.2 調査協力者の属性	27
2.3 初対面会話の談話進行過程に特徴的な質問表現	31
2.3.1 全体の傾向と談話展開機能	31
2.3.2 各会話における談話展開機能の運用：事例的考察から	34
2.3.3 質問による談話展開ストラテジー	50

2.3.3.1	母語場面の会話における質問表現の使用	50
2.3.3.2	接触場面における質問表現の使用	52
2.3.3.3	話者別(日本語母語話者・学習者)にみる特徴的な使用	52
2.4	談話進行に伴う質問表現の推移	53
2.4.1	談話進行に伴う分析と推移の比較	54
2.4.2	母語話者と中級学習者との会話における談話展開機能の推移	56
2.4.3	母語話者と上級学習者との会話における談話展開機能の推移	58
2.4.4	母語話者同士の会話における談話展開機能の推移	60
2.4.5	初対面会話における質問表現の推移モデル	61
2.4.5.1	接触場面の会話	62
2.4.5.2	母語場面の会話	64
2.5	話題導入に関わる質問表現	65
2.5.1	各会話の話題領域	65
2.5.2	話題導入の頻度と形式	68
2.5.3	叙述型話題導入と話題領域	70
2.5.4	質問型話題導入と話題領域	74
2.5.5	初対面会話における話題導入	76
2.5.5.1	接触場面の会話	76
2.5.5.2	母語場面の会話	77

第三章 会話構築に関わる質問表現と応答：質問者・応答者からの相互的な構築

3.1	先行研究	79
3.1.1	会話分析研究とは	79
3.1.2	会話分析における質問研究	81
3.2	会話内の質問表現が持つ多重性と応答者の会話参加	82
3.2.1	進行する会話にみられる質問のやり取り	83
3.2.2	質問表現の多重性と応答による内容促進	83
3.2.3	会話資料	86
3.2.4	分析と考察	87
3.2.4.1	質問の多重性による会話進行	87
3.2.4.2	質問の多重性がもたらす発話連鎖の飛躍	88

3.2.4.3 応答の回避.....	91
3.2.5 おわりに	93
3.3 質問の重なり—会話における次話者選択—.....	94
3.3.1 多人数会話の発話順番交替システム.....	94
3.3.1.1 順番の割り当てに関わる発話構成.....	94
3.3.1.2 次話者選択と隣接ペア.....	96
3.3.2 順番の割り当てに用いられる特定の技法：宛先を含む質問.....	96
3.3.3 複数の次話者による発話順の競合.....	98
3.3.4 分析対象	100
3.3.5 結果と考察.....	100
3.3.5.1 会話参加者の発話順が位置づけられる場合.....	100
3.3.5.1.1 次話者の階層付けを行う質問.....	100
3.3.5.1.2 現話者を再度次話者に指定する質問.....	101
3.3.5.2 選ばれていない参加者が自己選択をする質問.....	102
3.3.5.3 他の参加者の発話を促す質問.....	104
3.3.6 結論と今後の課題.....	106

第四章 海外日本語談話環境にみられる質問表現

4.1 先行研究	108
4.1.1 海外日本語教育における日本語コミュニケーションの機会.....	108
4.1.2 海外日本語談話環境(JFL 環境)における接触場面	110
4.1.3 海外日本語談話環境(JFL 環境)の語用論的側面	112
4.2 調査概要	113
4.3 結果と考察	116
4.3.1 会話内の質問表現の使用.....	116
4.3.2 話題領域と話題導入形式.....	119
4.4 結論と今後の課題.....	124

【第二部】教室談話

第五章 教室談話における質問と発問

5.1 教室談話とは	127
------------------	-----

5.2 教室談話における質問表現の諸研究.....	129
5.2.1 教師からの質問.....	129
5.2.2 学習者からの質問.....	133
5.3 質問表現の発話・行為としてのリスク	134
5.4 調査概要	136
5.5 教室談話と自然談話の質問使用の相違.....	138
5.6 教室談話と自然談話における質問使用.....	140
5.6.1 教室談話にみられた質問.....	140
5.6.1.1 母語話者教師による質問—教師による理解の方向付け—	140
5.6.1.2 学習者からの質問—質問の部分的な表出と教師の再質問—	142
5.6.2 自然談話にみられた質問.....	144
5.6.2.1 母語話者からの質問—質問による確実な情報交換と内容の先取り—	144
5.6.2.2 母語話者からの質問—長い応答を引き出す質問—	145
5.6.2.3 学習者からの質問—質問による参与構造の提示—	146
5.7 学習者の質問行動のプロセス.....	148
5.7.1 学習者の質問行動に関する先行研究.....	148
5.7.2 本節で扱う分析箇所.....	151
5.7.3 教室談話の構造と質問の表出.....	151
5.7.4 部分的な質問と教師の効果的なゆさぶり	153
5.7.5 談話パターンの変換による質問の拡散.....	154
5.7.6 他学習者の介入による相互的な質問表出.....	156
5.8 教室談話における質問と発問.....	158

【第三部】遠隔談話

第六章 異なる談話環境間にみられる質問表現

6.1 海外日本語教育における新たな接触場面.....	160
6.2 談話場面としての遠隔コミュニケーション.....	162
6.2.1 学習環境の変化と海外日本語学習者の談話場面.....	162
6.2.2 遠隔接触場面の言語的特性.....	163
6.3 遠隔接触場面の理論的位置づけ.....	164
6.3.1 学習理論からみた遠隔接触場面.....	164

6.3.2	学習者の主体性と自律的なコミュニケーションの育成.....	166
6.4	方法	167
6.4.1	資料概要	167
6.4.2	分析方法と記述形式.....	169
6.4.3	分析観点	169
6.5	結果と考察	170
6.5.1	視覚要因	170
6.5.1.1	識別性	170
6.5.1.2	視線とジェスチャー.....	173
6.5.2	環境要因	175
6.5.2.1	話題領域.....	175
6.5.2.2	母語の使用と意味交渉.....	177
6.5.3	音声要因	177
6.5.3.1	沈黙と話者交替(turn-taking)	178
6.5.3.2	相槌表現と発話重複.....	179
6.6	おわりに	180
6.6.1	対面性構築と学習効果.....	180
6.6.2	新たな談話場面としての可能性.....	181
 終章		
7.1	本研究の成果	183
7.2	日本語教育への応用と今後の課題.....	186
巻末資料		188
参考文献		190
各章の内容と既発表研究		204

序章

情報伝達の一過程としての「談話」は、あるまとまった意味を持つ言語表現であり、言葉の実現形態として現実のコミュニケーションのやりとりの中に位置づけられる。砂川(2005)は、談話を「コミュニケーションを行うための言葉の運用プロセス」と捉え、私たちは日々情報を伝達し、情意を交感し、依頼や勧誘や説得を行い、他者との関係を築き上げていると述べている。こうした他者との相互的なやり取りの中で言語を捉えるとき、言葉はときに文そのものの持つ意味や伝達内容以上の働きをし、コミュニケーションが行われている文脈や状況を含んだ、多様な様相を見せる。

言語の運用面に焦点を当てた研究は、1960年代から多くの研究者によって取り組まれている。言語研究において、話し手と聞き手の相互交渉を考察の範囲と捉えた語用論(pragmatics)は、言語学の中でも、言葉の使用を情報伝達上の機能と使用場面を考慮しつつ追及していく分野である。統語論や意味論等の「文」を中心とした言語研究に対し、語用論は、言語とその使用者や言語外の世界との関係性を探究する。語用論の定義は、研究領域によって異なるが、主に「言語使用者の視点からの言語研究(The study of language from the point of view of the users)」(Crystal 2008)であると定義され、談話の前提となる社会的・状況的要因を映し出すだけでなく、相互交渉の中で人々がどのように意味を決定していくかを明らかにする領域であるといえる。

こうした言語の機能的役割の提案により、語用論研究の中では、発話行為、含意、間接表現といった、言語の動的な側面の分析が進められてきた。しかしながら、時代を越え人の移動が盛んになった現在、日本語が使用される談話環境自体も、刻々と変化している。日本語は、必ずしも日本において日本語を母語とする者同士が用いるものではなく、日本語学習者が海外で使用する、直接会って話すのではなくネットワークを介して話すという状況も生まれている。このような言語使用に伴う場面やコンテキストの大きな変化の中で、異なる背景を持つ話し手が接する接触場面が想定されたとき、日本語の語用論的側面はどのような様相を見せるのだろうか。

本研究は、このような言語の語用論的側面への関心のもと、日本語母語話者及び学習者の多様な談話場面¹における情報のやり取りに関し、「質問表現」に焦点を当て考察を行った。従来の語用論研究は、言葉の機能的側面に言及しながらも、談話そのものが置かれた状況や特徴を考察の対象とすることが少なかった。本研究では、言語の使用場面を勘案した記述を詳細に行うとともに、各談話に特徴的に見られる質問表現の語用論的側面を提示して

¹ 談話場面とは、話者同士のコミュニケーションが行われる具体的な状況、またその特徴を指す。

いくことを目的とする。質問表現は、会話の中で情報構造を示すものとして機能し、談話構造を特徴づける発話である。本研究の示す「質問表現」は、質問の形式、質問の機能、質問の意図、質問行動を含んだ広い範囲を指し、話者の能動的な発話である質問と、そこに関わる談話構造を分析の対象とする。

日本語教育研究の分野で、言葉の運用面や学習者のコミュニケーション能力が注目されるようになってから、授業においても場面を意識した教室活動や教材が提案されてきた。しかし、実際に学習者が直面している談話は、日本語教室内の限定的な談話技能だけではなく、相手の発話を踏まえ話題を展開し合うという、長時間かつ複雑なコミュニケーションを含んでいる。そのため、日本語学習者にとって、日本語の語用論的側面を認識し、ある程度維持された連続的なやり取りを展開・維持していくことは、容易ではないと考えられる。

また接触場面におけるコミュニケーションを円滑に進めていくためには、日本語表現の語用論的側面の理解だけでは、不十分な場合がある。例えば、中井他(2004)は、日本語母語話者と学習者の会話の分析から、日本語学習者の発話について、以下のような談話レベルでの課題を指摘している。中井他は、「学習者が初対面の母語話者と会話をする中で、両者に共通の話題を見つけても、相槌や質問表現などを用いて、その話題に関心を持っているということを示せない。その結果、会話に関心がないものと判断され、相手の母語話者を落胆させてしまうことがある。」と示している。また、会話の中に未習語が多い場合には、その状況から抜け出そうと、唐突に話題転換をしてしまい、相手を驚かしてしまうといった事例もあげられている。これらは、ある表現に関する語用論的側面の課題というよりも、談話レベルでのコミュニケーション能力の習得や意識化が十分でないために、思わぬ誤解や不快感を与えてしまったものと考えられる。このようなコミュニケーション上の問題点を防ぎ、学習者が会話に積極的に参加するためには、日本語学習者が接する場面や状況、文脈を考慮した、実証的な談話研究が必要とされる。

本研究が対象とする質問表現は、コミュニケーションのなかで情報を得るための主体的発話として機能する。その一方で、教室内では「教師－学習者」という話者関係に制約を受けた形式的な発話として産出され、自然な運用や習得が難しいとされている。実際の談話内では、話題導入や発話権移行の手段となり、談話展開や知識の所属を示す発話として、場や状況を明確に映し出すことから、中井他(2004)が示すような日本語学習者の談話レベルでの課題への分析観点として有効であると考えられる。これより本研究では、多様化する日本語談話環境²を研究背景とし、複数の接触場面に着目した質問表現の語用論的側面の考察を行う。各章を通し、日本語学習者が接し得る日本語談話環境の記述を詳細に行うとともに、状況、参加者、環境違いによって、特徴的に現れた質問表現とその周辺の会話構造を記述することを試みる。

² 本研究における談話環境とは、日本語学習者の学習環境における音声の特徴を指す。音声の特徴とは、学習者の周囲にある日本語音声・映像媒体を総じて指し、日本語母語話者との接触から日本語オーディオ教材、教室内コミュニケーションまで、コンテクストのある日本語音声の全てを含む。

第一章

理論的背景と本研究の位置づけ

日本語母語話者と学習者のコミュニケーションを対象とした談話研究は、様々な研究観点から広く蓄積されている。本研究は、日本語学習者が関わる多様な接触場面における談話資料をもとに、質問表現の語用論的側面を示すことを目的とする。第一章においては、各章の議論の基底となる質問表現に関わる先行知見を概観し、本研究の位置づけを示す。

1.1 本研究に関わる先行研究

1.1.1 質問表現の形式と機能

言語の最も基本的な機能の一つに「情報伝達」がある。特に日本語母語話者と学習者の接触場面においては、母語の違いだけではなく、文化背景、話者の属性等、やり取りの基盤となる様々な情報差が存在する。

本研究では、日本語における多様なコミュニケーション活動の中から、会話内の「情報の授受」に関わる相互行為に分析の焦点を当てる。特に「相手から情報を求める」という情報要求の発話は、情報交換の契機となるだけでなく、自分からコミュニケーションを生み出し、人間関係を構築する能動的な発話となる。この情報要求は、会話において「質問表現」として表れ、やり取りを形作る重要な発話となる。ここでは、本研究が対象とする「質問表現」の形式と機能的側面について概観する。

相手に問いかける働きをする文(発話)は、一般に質問表現または疑問表現¹と示され、文法研究や談話研究など様々な領域から研究が進められてきた。国立国語研究所(1960)は、日本語における質問表現を、伝達的な観点から「要求表現」の一つとして体系化し、要求するものが相手の返答である場合を「質問的表現」、要求するものが相手の行為である場合を「命令的表現」として、以下のような分類を提示した(図1)。

¹ 疑問表現について、安達(1999)は文の類型としての疑問文を対象に、質問以外の機能への移行も考察の範囲に含み込むものとして「疑問文」を用いている。

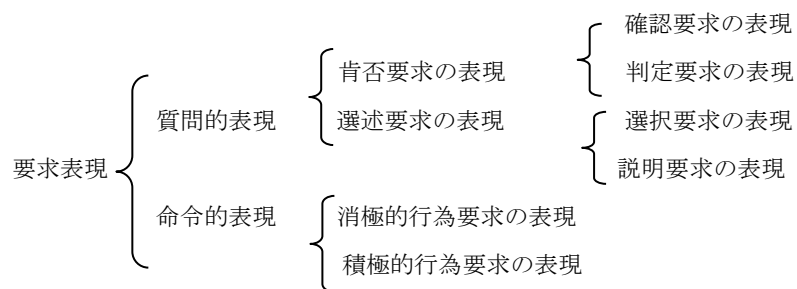


図 1 要求表現の体系化(国立国語研究所 1960)

この 1960 年の体系化では、質問表現は、何かを問うという要求的な性格から、「確認要求の表現(エー ア イマ ミエマスネ。)', 「判定要求の表現(オワカリニナリマスカ。)', 「選択要求の表現(カズカラ イウト エー 千以上 アルト 思イマスカ, アルイハ アー 五百以下デショウカ。)', 「説明要求の表現(エー 二番ガ イイ カタ, ドウデスカ。)'の 4 種に分類されている。

また、この国立国語研究所(1960)の体系化をもとに、南(1985)は質問文の文末表現と意味機能をまとめ、質問の成立に対し「相手の存在」「問題の提示」「情報提供の要求」という 3 点の必要条件を提示した。この成立条件は、会話内における質問を抽出し分類する上で、その後の多くの質問研究を支える概念となっている。

- a. (相手の存在) 相手がいることを前提とした言語表現であること。一般的にいつて、言語表現はかならずなんらかの相手にむかって発せられるものとはかぎらない。いわゆるひとりごとはもちろんそうだが、アツとかアイタツとかといった感情・間隔の直接的表現も相手なしの場合が多い。それに対して、ここでの質問文は相手の存在を必要とする。
- b. (問題の提示) その相手に対して、なんらかの問題を提示し、それについての情報の供給を要求する言語用言であること。
- c. (情報提供の要求) その要求に応じた、相手からの情報の供給に関するなんらかの表現が考えられるものであること。つまり、質問の表現と応答の表現のセットを考えることが可能なものであること。ただし、応答の表現は言語表現であっても、なんらかの非言語的手段による表現であってもかまわない。また、現実には応答の表現がいつも実現するとはかぎらないし、実現しても質問者が要求する内容のものではないこともありうる(まとはずれ、はぐらかしなど)。

南(1985)

また南(1985)は、相手からどのような質問を得ようとするかによって、相手が知らない点について情報を求める「補充質問」と、知りたい事柄を示した上で相手からの情報を求める「確認質問」の2種を区別した。また、尋ね方に関して、相手にある事柄だけを尋ねる「単純質問」と、幾つかの物事を提示して尋ねる「選択質問」という2種を設定している。さらに尋ねている内容によって、「描写段階」(コノフタハ ドノヨウニ アケマスカ?)と「判断段階」(コレガ 新車ノ 車デスカ?)に分類し、これらの組み合わせによる質問表現の構造化を試みた。南(1985)による指摘は、日本語における質問研究の基礎となる初期の分類であるが、問いかけの文の「形式」と「機能」の関連付けを試みたことから、質問表現がより対面性の高い文脈の中で議論される必要性を示したものとして重要な記述となる。

また一方で、日本語文法研究のなかで相手を想定したコミュニケーションの視点が反映されたものに、モダリティの領域がある。一般に文の形式は、叙述内容を表す「命題」と、それに対する話者の心的態度を表す「モダリティ」に区別される。日本語は、話者の心的態度が主として文末に示されることから、発話の機能とモダリティは議論の内容が重なるところがある。例えば、仁田(1987)は、疑問表現を、聞き手に情報提供を求める「問いかけ」と、問いかけの対象を言語事態の中に有する「訴え・働きかけ」に分類し、問い返しや確認・同意要求など、質問表現の派生的な機能について諸例を挙げて触れている。また「確認要求的表現」(三宅 1996)など、事態の成立・不成立に関してある傾きや予測をもって発する問いかけに関しても、細かな考察が蓄積されている(仁田 1987、安達 1999、宮崎 2005)。

このように、会話内において、話し手・聞き手の持つ情報の授受は、様々な言語表現を伴って繰り返される。特に事前に共有情報がない初対面会話の場合、相手話者が持つ情報量を知ることは談話進行に関わる重要なストラテジーとなり、情報提示や話題導入時にその様子が顕著に観察される。しかしながら従来の研究においては、作例や短い発話をもとに話し手・聞き手が想定され、実際の談話内の話題やトピックの単位で情報の授受が記述された考察は少ない。そのため、話者情報に関わる疑問文の発話位置、その背景にある期待や意図、またそれを見越した応答等、具体的な資料を用いて明らかにしてゆく必要がある。

次に、談話における質問表現の発話機能について考える。言葉の連続から成り立つ談話は、話者の交替を示す「発話」から構成されている。発話は、文よりも短い文節や句や語から成り、それらの言いさし部分、または二つ以上の連続を指す。また、一人の参加者のひとまとまりの音声言語連続(ただし、笑い声やあいづちも含む)として、他の参加者の音声言語連続やポーズ(空白時間)によって区切られる単位であると定義されている(国立国語研究所 1987a)。

談話の展開を、それぞれの発話が持つ機能からとらえる見方に、「発話機能」に関する研究がある。山岡(2008)は、コミュニケーションにおける言語の対人的機能として、命題内

容条件によって規定される文レベルの機能である「文機能」と、語用論的条件を考慮した発話レベルの機能である「発話機能」を立て分けることを示した。山岡は、発話機能を「話者がある発話を行う際に、その発話が聴者に対して果たす対人的機能を概念化したものである」と述べ、対人的機能への着目の必要性を説いている。また野村(2004)は、発話の機能や関係は、「発話者が交替して、相手の発話に言及する過程や、自分の発話をそれらに結びつける過程で発現する」とし、発話機能が談話展開をとらえてゆく上での指標となることを示した。

これらの発話機能に対し、ザトラウスキー(1993)は、表 1 に示した分類により発話機能の分類を示している。ザトラウスキーは談話内にみられる発話機能を 12 に分類し、このなかで本研究が着目する「情報要求」は「情報の提供(実質的内容を伝える発話で、客観的事実に関する質問に対する答えも含む)を求める発話で、質問の類が多い」と定義されている。

表 1 発話機能の定義と種類(ザトラウスキー1993)

発話機能	機能の詳細
1 注目要求	「呼びかけ」の類。
2 談話表示	談話展開そのものに言及する「接続表現」「メタ言語的発話」などを含む。
3 情報提供	実質的内容を伝える発話で、客観的事実に関する質問に対する答えも含む。
4 意思表示	話し手の感情、意思等を表示する発話で、それらに関する質問の答えも含む。
5 同意要求	相手の同意を求める発話で「でしょ?」「よねえ。」「じゃない?」で終わることが多い。
6 情報要求	情報の提供を求める発話であり、「質問」の類が多い。
7 共同行為要求	「勧誘」等のように、話し手自身も参加する行為への参加を求める発話。
8 単独行為要求	話し手が参加しない、聞き手単独の行為を求める発話で「依頼」「勧告」「命令」等がある。
9 言い直し要求	先行する発話がうまく聞き取れなかった場合の発話。
10 言い直し	「言い直し要求」に先行する発話を繰り返す、多少言い換えて述べる。
11 関係作り・儀礼	「感謝」「陳謝」「挨拶」等の良い人間関係を作る。
12 注目表示	相手の発話、相手の存在、その場の状況・事物の存在などを認識したことを表明する。

このような情報要求表現の発話について、佐々木(1998)は、「情報要求」の発話の機能、

頻度に注目し、初対面会話における異文化間コミュニケーションに焦点を置いて調査を行った。調査にあたり、佐々木(1998)は、情報要求の発話の定義を「相手話者にあらゆる情報を要求するための発話を指す」として、「形態が明らかに情報を要求する、発話のコンテキスト(前後関係)、音声(イントネーションなど)から明らかに情報を要求する機能を果たすと判断できる」という条件のうちいずれかを満たすものと定めている。

さらに佐々木は、このような概念を持つ「情報要求」の発話に着目する理由として、以下の3つの根拠を述べている。

- (1) 「情報要求」の発話は、会話における重要な目的の一つである情報交換を促す機能を持つ。特に初対面の状況において相手の情報を引き出す発話は、人間関係を構築する過程に不可欠であり、最も頻繁に出現する機能の一つだと考えられる。
- (2) あらゆる言語にも存在する機能の発話であると考えられる。
- (3) 「情報要求」は情報を要求だけでなく、発話権の交替を促しているなど会話進行上、重要な役割を果たす発話だと考えられる。

佐々木の調査は日本と中国、アメリカとの異文化間会話(20 分間)を対象として行われ、日本語母語話者は相手の出身国に関係なく、「情報要求」の発話を使用して発話の調整を行ったという結果が示された。佐々木はこの分析で、情報要求の発話が会話内で時間的な推移のもと出現していることを明らかにし、質問表現が談話進行に関わると示唆することで、さらなる考察の可能性を与えている。

また宮田(2008)は、情報要求の発話形式に着目し、中途終了形式での使用や上昇イントネーションを伴わない情報要求が、実際の会話(日本語母語話者－学習者間)においてどのように使用されているかを10項目の形式から分析した。その結果、母語話者によく用いられた「普通体＋上昇イントネーション」の使用が学習者には少ないなど、母語話者の使用した形式の多様さや、学習者の教科書的な質問形式の使用が指摘された。これらの研究により、質問表現は、談話の進行との関連や母語話者の使用する発話形式と異なることが明らかにされているが、いずれも発話内容や談話展開など会話の内容面を取り上げた考察が行われておらず、具体的な会話資料に基づいたより詳細な分析が必要であると考えられる。

近年では、日本語談話研究において会話のインターアクションの視点からも質問表現の重要性が捉えられ、実際の会話資料を用いた具体的な研究が進められている。質問の機能の修辭的側面に焦点を当てた研究(Freed1994)や会話分析の立場から質問－応答の連鎖構造²に着目した研究(Hayashi2010)など、会話内での発話機能や応答表現との関連が細かに記述

² 順番交替のシステムにおいて重要な概念に、隣接ペア(adjacency pair)がある。隣接ペアは、2つの発話が特定の行為連鎖を構成し、第一成分となる発話が産出されたとき、第二成分が産出されることが強く期待される。例えば、誘いという第一成分には、受け入れまたは拒否という第二成分が続き、連鎖構造が想定される。

されている。特に「質問－応答」の連鎖は、情報を求めるという会話の基本構造でありながら、行為連鎖としての重要性が指摘されており、発話順番の交替の可能性を明示的に表し、会話構造を記述する有効な観点となる。しかしながら、前述の日本語質問表現の体系的な意味機能と会話研究との接点は未だ議論が必要であり、会話内の話し手と聞き手の情報のやりとりを意識した、横断的な考察が必要である。

1.1.2 会話における情報構造と質問

次に、コミュニケーションにおいて質問が生成される過程と情報構造について考える。一般に、会話において話し手と聞き手の情報交換が繰り返されるなか、話題情報に関わる話者間の「知識差」を解消するために、質問が行われる。質問という行為は、単に情報を問うだけではなく、会話内の質問者と応答者の関係性を示す発話として機能する (Heritage 2012ab)。例えば、会話の中で質問が行われた時点で、質問者は「情報を持たない者」として「情報を持つと想定される応答者」に質問する権利を持ち、応答者は「情報を持つ会話参加者」として、それに応答する義務を負うという関係性が映し出される。これについて Heritage & Raymond (2012) は、質問という発話を持つ基本的な要求を、表 1 のように示している。表 1 において、項目 1 と 2 は、質問が発生した時点で話者間の知識勾配が位置付けられることに関わる。また、3 と 4 は「質問－応答」の構造的な隣接性(質問の後にはすぐに応答が来る)に関わると考えられる。

表 2 質問が行う基本的要求 (Heritage & Raymond, 2012)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 質問者は答えを知らない(確信がない) 2. 質問者は応答者が答えを知っているとみなしている 3. 質問者は質問する権利を有する 4. 質問者は応答者に答える義務もしくは意思があるとみなしている |
|--|

また会話の中で「質問－応答」の連鎖が成立する前提となる、会話参加者の「知識の勾配(Epistemic gradient)」に関する概念がある。質問という行為が行われるとき、それは同時に、自分(質問者)がある知識を持たない(あるいは、ある知識についての確信を持たない)ことを主張することを指す。Heritage (2012ab) は、これを「知識を欠く位置(K-)」と示し、ある情報に対する会話参加者の立場を示すものとした。またある話者が何らかの話題に対して K- の立場を示すことは、同時に、相手の話者が「その知識を持っている可能性(K+)」を示すことに繋がる(ただし、実際に情報を持っているかどうかは、質問が産出された時点ではわからない)。このように、質問という行為を通し、質問者と応答者の間に「K-」「K+」という相対的地位が与えられることで、二人の話者の間に知識の勾配が設定され、質問に適切に応答することが可能になる。

Heritage(2012a)は、会話参加者間に存在する知識量(Epistemic)と質問文の形式との関連を指摘し、質問表現の違いによって、話し手と聞き手の知識の勾配が異なることを示している。以下の4種の質問表現は、同じ内容を異なる形式の文で問う例である。

- (1) Who did you talk to? (2) Did you talk to John?
(3) You talked to John, didn't you? (4) You talked to John?

Heritage(2012a)

上の例において、「(1) Who did you talk to?」は「誰」という疑問詞を用いることで、質問者が話題情報についての知識を全く持たないこと(K-である)を示しているのに対し、「(2) Did you talk to John?」の場合は「Yes/No」質問を用いて応答内容を限定していることや「John」という人名を提示することにより、質問者側が話題内容についての何らかの知識や期待を持っていることを表している。また「(3) You talked to John, didn't you?」は「ジョンと話しましたね」と付加疑問文を用いることで、質問者による何らかの含意がみられ、「(4) You talked to John?」は叙述形式を伴って質問者が確証的な情報を保持している可能性が推測される。以上の質問に伴う知識の勾配は、Heritage & Raymond(2012)、Heritage(2012a)において、図2の様に示されており、応答による情報提供を得ることで「K-」であった質問者が「K+」へと知識量に移行する様子が示されている(図1の(1)から(4)は、上記の質問文(1)から(4)に該当する)。

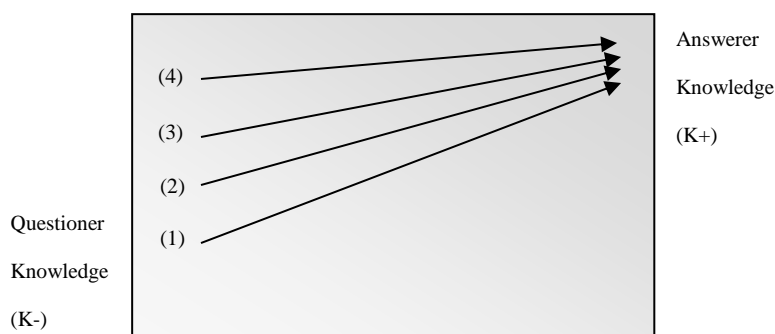


図2 質問者と応答者の知識の勾配(Heritage & Raymond 2012, Heritage2012a)

また日本語における研究において、話し手と聞き手の情報への関与を理論化したものに、神尾(1990)による「情報のなわ張り理論」がある。神尾は、話し手または聞き手の情報内容への関わりや情報に関する証拠性について記述し、情報の性質と文形式との関連を以下のように明らかにした(表3)。神尾(1990)は、「話し手または聞き手と文の表す情報との間に一次元の心理的距離が成り立つものとする。この距離は〈近〉および〈遠〉の2つの目

盛りによって測定される。」と述べ、情報がそのどちらに帰属するかだけではなく、ある文の前後の言語的文脈や場面や話者の属性、心理状態などを含む非言語的文脈も議論の対象にすることを提案した。

表 3 情報のなわ張り理論³(神尾 1990 に筆者加筆)

		話し手のなわ張り	
		内	外
聞き手の なわ張り	内	A 直接形 「昨日は動物園に行って来ました」	B 直接ね形 「いい天気ですねえ」
	外	C 間接ね形 「君は退屈そうだね」	D 間接形 「パリの冬は寒いらしい」

表 2 において、A の直接形は断定・言い切りの形を指し、D の間接形は「らしい」のような何らかの表現を伴って、A とは対照的に断定・言い切りでない形を指す。そして B、C は直接形・間接形それぞれに終助詞「ね」が付された形であり、これらの文末形式は、話し手と聞き手が当該情報とどのように関わりがあるかという話し手の認知状態により決定される。

神尾の指摘は、話題情報への帰属と言語表現との関わりを示した点で、非常に重要な研究となる。話し手と聞き手が相互にやり取りを継続していく会話において、ある一つの情報に対する知識の勾配だけではなく、その情報が話題(topic)として継続的に語られる際、話題情報への知識的関与という大きな枠組みでの考察が必要となる。これまでの質問研究においては、会話参加者の知識や質問表現の前後の文脈を考察の範囲としているものの、文や隣接ペア単位での分析に留まることが多く、質問表現と話題との関わりについて述べられたものは少なかった。

これに関し、接触場面の会話においては、Ferguson(1971)やスクータリデス(1980)らの研究に始まる「フォリナー・トーク⁴」に代表されるように、日本語母語話者がどのように会話を主導・調整しているかという点が詳細に分析されてきた。しかし、話題情報への知識的関与の観点から捉えると、会話内にみられる情報は母語話者・学習者の両話者にも帰属し得ることから、接触場面の会話が必ずしも母語話者優勢の会話進行とは言い切れない。特に、接触場面会話において考えられる知識勾配には、情報への心的関与度の他に、言語(母語/学習言語等)や話者情報(親疎/上下関係等)に関する知識の勾配等、様々な差異が並行して考えられる。接触場面における質問表現の語用論的側面を記述するには、これらの複数

³ 情報のなわ張り理論について、神尾は 1990 年以降も他研究者との議論を重ね、更なる言及を行っている。神尾(2002)では、情報に関する関与の度合いを尺度として示すことを提案しているが、本研究では神尾が示した情報の所属に関する基本的な枠組みを提示するため、神尾(1990)を引用する。

⁴ フォリナー・トークとは、「ある言語の母国語の話し手が、その言語を母国語と同じように使う能力を持たない外国人を聞き手として話すときに用いる(簡略化された)言語目録」とされている(Ferguson 1971)。

の要因が混在する状況を捉え、広い範囲で情報のやり取りを考察していくことが必要となる。

1.1.3 話題情報と質問

会話における情報伝達行動は、話題に深く関連する。話題とは、「会話の中で導入、展開された内容的に結束性を有する事柄の集合体を認定し、その発話の集合体に共通した概念」(三牧 2013)とされ、私たちは会話の中で常に意識的、または無意識的に話題の展開・転換を繰り返している。しかしながら、話題の導入や移り変わりは、どのような情報を選択するかという面で、会話参加者の属性や人間関係、力関係に大きく影響され(Jones 2004)、各談話の背景にある場や状況を強く反映している。そのため、適切な情報の授受を通してどのように話の進行をコントロールするかという問題は、話者が持つ知識や経験、状況により異なることから、体系的な記述が目指しにくいと考えられていた。

近年では、実際の会話資料を分析対象として、実証的な立場から話題の移り変わりについて焦点を当てた研究も蓄積されている。例えば、話題転換方略の対照・習得研究(メイナード 1993、木暮 2002、楊 2005)、話題転換の種類や分類の研究(南 1985、村上・熊取谷 1995)、相互行為の観点から見た話題転換(串田 1994)などがある。話題転換に関する研究は、話題が移り変わる際に伴う表現や方略を対象としており、「なんか」「あの」「話は変わるけれど」という特定の言語表現や笑いやフィラー伴って話題を導入するなど、具体的な言語表現との共起を捉える研究が多い。また、学習者の話題転換表現に焦点をあてた木暮(2002)や Nakai(2002)は、学習者のどのような話題転換表現が母語話者に違和感を与えるかという点に注目し、学習者の転換表現が言語的に正しいにもかかわらず唐突な印象を与える場合を報告している(木暮 2002)。これより、個々の話題転換表現の正誤だけではなく、さらに大きな枠組みで適切な情報のやり取りを捉えた研究が必要であると考えられる。

宇佐見(1995)は、話題導入の頻度やその仕方などが、対話相手の年齢(社会的地位)や性別によりどのように使い分けられているのかという課題のもと、初対面二者間の会話において、対話相手に応じた話題導入の仕方とその展開パターンを分析した。その結果、話題に関し「①目上が話題を導入して会話をリードする傾向が強く、その導入の仕方は質問形式が多い。②個々の話題の展開は、「質問一応答型」「相互話題導入型」の2通りのタイプに分けられる。また目上対目下の会話には、「質問一応答型」が多く、弾んだ会話(同性・同等など)は、「相互話題導入型」が多く見られた。」という結果を得ている。宇佐見が指す「質問一応答型」とは、話者 A が質問形式で話題を導入し、B の応答から情報を得て再び質問

による話題導入を繰り返す話題導入であり、「相互話題導入型」とは、話者 A も B も質問を出し合い、互いに質問を用いて話題を導入することを指す。宇佐見の研究は、談話の背景と話題導入の方略が密接に関わることを示すとともに、情報の授受が行われる初対面会話において、新たなトピックを導入する際に、質問表現が多用されていることを明らかにした。

また、質問表現は会話のインターアクション上の主導権や会話参加に関わるとされ、発話権の移行や話題転換に関わる研究が行われている(三牧 1999、中井 2002、2003)。三牧(1999)は、話題管理(話題の導入、展開、脱線、終了などに関する管理)と発話権管理(話者交代に伴う発話権の獲得と委譲に関する管理)を指標として、母語話者同士の会話資料をもとに会話の主導権について分析した。その結果、相手に質問することによって話題を選択・展開することで、相手から情報を得ていながらも、実質的には会話を主導しているという場合があることを指摘している。

一方で、応答表現に着目した森山(1989)は、談話管理のシステムのひとつとして質問の形をもった応答要求文とその応答を分析している。ここで質問表現は、聞き手に情報があることを前提に、聞き手に判断なり情報提供を要求する意味構造であるとされ、断定的な叙述表現に比べて、聞き手への配慮が行われているとされる。この「聞き手情報配慮理論」は、質問表現を用いた話題導入に関し、新しい話題が叙述表現を用いて突然導入されるよりも、応答の機会を与えながらトピックを提示されるという点で、聞き手への配慮がなされていることを示している。

現在までの研究により、質問の形を伴った発話は、相手が自分の求める情報を持っていると推測し、相手の反応を予測しながら用いられるという話者の意図を含む発話であると述べられる。そのため談話進行の上で、会話の順番取りや新たな談話展開の手段として使用され、談話における情報伝達・内容などの展開を制御する発話となる。これらの考察から、質問の形をもった発話は、談話管理を分析する手がかりとして非常に有効であり、談話を展開してゆく際の標識になると考えられる。

これまで述べた先行研究によって、会話内での質問表現の役割が明らかにされてきているが、談話の進行過程に沿った両話者からの分析は、未だ行われていないと考えられる。日本語学習者にとって一定時間会話を維持する場面は、話者による発話選択の幅が広く主体性が求められるという点で、定型的で短いやりとりが中心である日本語習得段階の談話とは対称的な談話状況であると考えられる。談話を進行に沿って捉えた数少ない研究に、先述した初対面状況(日本人同士、日本人対中国人、日本人対アメリカ人)における日本人の情報要求発話について、各文化圏の発話方略の立場から比較した佐々木(1998)や、一組の留学生とチューターの会話参加の様子を 50 ターンごとに細かく記述した岩田(2005)の研

究が挙げられる。これらの研究により日本語学習者と母語話者の談話進行の過程は明らかとにされつつあるが、上記の質問表現との関連を踏まえ、今後も更なる検討が必要とされる。

以上の先行研究から見てきたように、質問の形を伴った情報要求は、相手が自分の求める情報を持っていると推測し、相手の反応を予測しながら用いられることから、本来の質問の意味的な解釈だけではなく、語用論的機能が強い発話であると考えられる。そのため会話の進行上、談話展開の手段として働き、談話における情報伝達を制御し、内容展開の積極的な方向付けをするものと考えられることができる。本研究では、相手との関係を築いていくために談話の進行上重要な役割を果たす発話として質問表現を捉え、談話管理や談話の展開を追う上で指標となるべき発話であるとし、分析を進めていく。

1.2 本研究の立場と研究対象

1.2.1 本研究の目的

本研究は、話題や参与役割など会話内の情報構造を映し出す発話である質問表現について、接触場面の多様化に着目した語用論的側面の考察を行うことを目的とする。従来の語用論研究は、言葉の機能的側面に言及しながらも発話単位の現象を分析することを中心とし、談話そのものが置かれた環境や特徴を考察の対象とすることは少なかった。しかしながら、日本語教育の現状や言語が使用される状況、人物、環境の多様化に伴い、これらを勘案した談話場面の記述を詳細に行うとともに、各談話場面に即した質問表現の語用論的側面を提示していく必要があると考える。

本研究では、日本語学習者と母語話者の接触場面の会話を対象に、質問表現が本来の情報要求機能に加え、やり取りの中で会話構造を形作る発話として働く様子を捉える。また場面や状況を考慮した語用論的立場から、日本語学習者が接する接触場面の中で、特に情報構造が異なる4場面を抽出して調査し、各談話場面における日本語コミュニケーションの実態を描き出す。以下の表4に、本研究が対象とする日本語母語話者と学習者の接触場面の特徴と、質問表現の分析にあたっての分析観点を示す。

表 4 本研究が対象とする談話資料の特徴

談話の特徴	自然談話		制度的談話	
	【国内談話環境】	【海外談話環境】	【教室談話】	【遠隔談話】
該当する章	第二、三章	第四章	第五章	第六章
話者	母語話者/学習者 母語話者同士	母語話者/学習者	教師/学習者	母語話者/学習者
談話環境	母語話者側環境	学習者側環境	学習者側環境	両話者の母環境
参与関係	初対面/既知	初対面	既知	初対面
会話の手段	対面	対面	対面	非対面

研究の各段階では、国内外の現地調査を通して実際に資料を採取することで、実証的立場からの分析を行う。まず第二章では、日本語母語話者と学習者の会話における質問使用を分析するため、国内で採取した接触場面の資料を分析する。ここでは、学習者の日本語能力を中級、上級に分類することで、日本語能力の違いによって質問表現の使用がどのように異なるか、また母語話者同士の会話ではどのような特徴が見られるかを考察する。分析にあたっては、質問表現の時間的推移(会話の開始から終了までの移り変わり)や話題導入に用いられる質問表現に焦点を当て、従来の研究よりも長時間の談話を視野にいたした考察を行う。

第三章では、第二章で明らかになった接触場面における質問表現、及び質問－応答の連鎖構造をより詳しく考察するため、母語話者同士の親しい間柄の会話を対象に、応答表現に着目して分析を行う。質問の表現の持つ多重性や、応答の位置に再度質問が来る質問の重なりなどの一般に逸脱とされる現象から、質問が持つ連鎖構造と会話全体の構築に関わる語用論的な働きを指摘する。

第四章では、日本語学習者が接し得る談話環境の違いに焦点を当て、海外における接触場面について述べる。これまで国内資料を対象に多くの基礎研究が蓄積されてきたが、海外日本語学習者が増加している現在、日本語学習者の談話場面の機会は日本国外においても想定される。学習者にとって母文化である環境で日本語母語話者と接する際にどのような会話を構築しているのか、話題領域に言及しながら特徴的に用いられた質問表現を記述する。

また第五章では、学習者が日本語学習段階で触れる、教室談話に見られる質問表現を取り上げる。教室談話は、学習者の周囲にある接触場面の一つであり、会話の参与関係が「教師－学習者」に固定された制度的談話であるといえる。質問表現は、授業運営に関わる発話とされ、自然会話に見られる質問とは大きく異なる。特に一斉授業の中では、質問内容

が生成されていても、部分的な表出にしか至らない例がみられる。こうした制度的談話の特徴を通し、質問表現の談話内での働きを提示する。

最後に第六章では、会話の手段に着目し、ビデオカンファレンスを用いた遠隔接触場面について考察する。ネットワークの普及により、近年、メディアを介したコミュニケーションが頻繁に行われている。海外学習者が多い日本語教育の分野においても、海外の学習者と日本の母語話者の両話者を接続することで、日本語使用場面の少ない海外学習者にとって新たな言語的接点が生まれる可能性がある。こうした遠隔接触場面においては、物理的に場を共有していないということから、様々な質問表現が観察される。そのため遠隔接触場面にみられる特徴を、視覚、環境、音声要因に分類し、質問表現の使用を考察する。

また本研究においては、質的分析に加え、必要に応じ量的資料を提示することで、談話における質問表現の様相を記述していくことを試みた。従来の言語研究においては、一つ一つの事例を検討し記述していく質的な研究方法を主としたが、実際の言語使用に見られる量的な傾向を把握することで、談話機能との関わりを異なる角度から捉えられる。そのため、量的研究に値する分量に満たない資料であっても、その傾向と特徴を掴むため、分析の対象とした。

以上の各章より、日本語教育における接触場面を横断的に捉えながら、質問表現の語用論的側面、および日本語学習者が接しうる談話環境の様相を明らかにする。

1.2.2 本研究が対象とする質問表現

本研究では、日本語談話内に見られる質問形式の発話を、談話展開上の派生的な働きも考究の対象とし「質問表現」と示す。質問表現の抽出に際し、本研究では前述した質問表現に関わる先行研究、および南(1985)を参考に、以下の条件を満たし、音声、発話のコンテキストから明らかに質問の形式をとる発話と定義する。

- (1) 聞き手の存在を前提とした言語表現であること。
- (2) 聞き手に何らかの問題を提示し、命題内容の真偽判断、あるいは情報提供を要求する言語表現であること。
- (3) 聞き手からの何らかの応答表現(非言語的な手段を含む)が見込まれる言語表現であること。

また形式的な条件は、談話における質問表現を分析した中井(2003)を参考に、以下のよう

- a. 「～か？」(発話+終助詞「か」+上昇イントネーション)
- b. 「～ね?」「～な?」(発話+終助詞「ね」「な」+上昇イントネーション)

- c. 「～かしら」「～かな(あ)」(発話+終助詞「～かしら」「～かな(あ)」+下降イントネーション)
- d. 「～でしょう/だろう?」(発話+「でしょう」+上昇イントネーション)
- e. 文中に疑問詞を用いる
- f. 文末上昇イントネーション
- g. 言い差しの文で、文末が平坦なイントネーション

本研究では、上記の条件的/形式的要素を同時に満たす発話を質問表現として示す。

1.3 発話(発話文)の認定

分析にあたり、録音・録画した会話資料をスクリプトに書き起こす文字化作業を行った。文字化に際しては、以下に示す発話(発話文)の定義に基づき、分析対象とする全会話を文字資料へと書き起こした。特に量的分析に関しては、以下に述べる発話(発話文)を単位に数量化を行った。

録音した音声資料を文字化するにあたり、本研究では宇佐見(2007)が示した「改訂版 : 基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)2007年3月31日改訂版」で示される発話の認定方法を用いた。宇佐見(2007)が用いた発話認定は、発話文を基本的な分析単位として、自然会話の定量的分析に適するよう考案されているため、本研究での分析においても同様の定義を用いることとする。ただし本研究では、日本語学習者と母語話者の接触場面を対象にしていることから、「文」として文法・音声的に不完全な発話に関しても、発話と発話の間(ポーズ)やイントネーション、話者交替の流れを考慮しながら、一発話文と判断する場合も含む。

宇佐見(2007)は、発話文の認定に際し、「BTSJ」では、実際の会話の中で発話された文という意味で発話文という用語を用い、基本的な分析の単位とする。これは、日本語では、スピーチレベルの分析など、文単位でコーディングをする必要があるものがあるためである。発話文の定義は、会話という相互作用の中における文とする。そして、以下のように認定する。基本的に、ひとりの話者による文を成していると捉えられるものを一発話文とする。しかし、自然会話では、いわゆる一語文や、述部が省略されているもの、あるいは、最後まで言い切られない中途終了型発話など、構造的に文が完結していない発話もある。そのような場合は、話者交替や間などを考慮した上で一発話文であるか否かを判断する。つまり、発話文の認定には、「話者交替」「間」という2つの要素が重要になる。」と述べている。

また、判断に迷う例を以下に示す(発話例は、本研究の会話資料より引用)。例えば、一

語の発話(例 1)や、文末が省略された形で言い切られた発話(例 2)、話者が自分で発話の最後まで言い切らずに言い淀んだ発話(例 3)、第 1 話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で第 2 話者の発話が始まり、結果的に第 1 話者の発話が終了した発話(例 4)などは、一発話文として扱う。いわゆるあいづちや笑いも、話者交替や間などを考慮して一発話文であるか否かを判断する(例 5)。

例1 1語の発話文

-
- 01 A テレビとかだったらね(.)高校生とかまだ馴染みあるのかと思ったら(.)テレビとか見ないって言う子が多くて::
 → 03 B ネット?
 04 A うん(.)もう部屋にこもって
-

例2 文末が省略された形で言い切られた発話文

-
- 01 A 最近うちの町で空き巣:[がなんか増えたんですよ(.)すごく
 → 02 B [え:::: マンションとかそういうふうな.
 03 A いや(.)住宅地:::でまあ 30 年前の新興 hh 住宅地(.)なんですけど.
-

例3 話者が自分で発話の最後まで言い切らず言い淀んだ発話文

-
- 01 A あ::あ::なるほど(.)で(.)足けがした.
 02 B はい hhhhhh
 → 03 A あれは:::ぼくも見て、あれどうしたの足っていう:::
 04 B チャリでひねった hhh
-

例4 第1話者の発話文が完結する前に、途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に終了した発話文

-
- 01 A そのぼくがその(0.5)Cさんとこを教えてるんですよ. なんかそのときだけ
 02 A (.)なんか立場が逆になっ[て
 03 B [えっうそ(.)あの(.)あれですよ、大学会館のとこ
 04 B ろの、その(.)留学生に.
 05 A そうですねボランティア(.)はい、やってて(.)で、そこで何かあってC先生な
 06 A んですよ、ね:::みたいな hhh
-

例5 前後に間があり、1発話文とみなされるあいづちや笑い

-
- 01 A いろいろ日本語のことについてよく知ってるから(.)考えるところがいっぱい
 02 A いあるのか↑な
-

-
- 03 B きっとそうだね.
 → 04 A hahah
 05 B じゃあ、将来は海外と↑か
 06 A そう、行きたい
-

また、宇佐見(2007)は、構造的には文となっているが、独立した一発話文とはみなさない発話もあると述べる。例えば、何かを思い出そうとするときなどに用いられる「そうですね、歩くとですねー、12、3分かかります。」などのフィラーは、先行部・後続部とまとめて一発話文とする。また、発話中に直接引用を含む発話文も同様である。さらに、同一話者による「そうです、そうです、そうです」などのような繰り返しも、「そうです」のみで文になっているが、それらのあいだに話者交替がない場合は、それらをまとめて一発話文とする。また「行きますよ、学校に」のような倒置の発話も、「行きますよ」と「学校に」のあいだに間がない場合は、まとめて一発話文とみなす。

1.4 文字化と記号凡例

本研究における文字化記号凡例は、Jeffersonの転写システム(西阪他2008)をもとに、必要に応じ以下のように使用する。

【記号凡例】

[発話の重なり	heh、 huh	笑い
=	2つの発話が途切れなく繋がる	¥¥	笑い声を伴う発話
(m.n)	沈黙(秒数を()内に示す)	?	上昇イントネーション
::	伸ばし音	↑/↓	直後/直前の音が上がる/下がる
-	不完全なまま途切れる	…	言いよどみ
h/.h	呼気音/吸気音	> < / < >	速度が速い/遅い
° °	静かな音	—	強調音
(())	非言語行動	(.)	短い間合い

第二章

日本語学習者と母語話者の談話進行における質問表現

第二章では、国内での接触場面を対象に、日本語母語話者と学習者の会話場面における質問表現の使用について考察する。接触場面および母語場面の会話は、対話者とのコミュニケーションを維持し、情報の授受を繰り返すという言語の運用面の能力が必要とされる。本章では、中級学習者と母語話者、上級学習者と母語話者、日本語母語話者同士の会話を対象に、日本語会話における質問表現の運用の特徴を示し、談話資料をもとに考察を行う。

2.1 先行研究

2.1.1 進行する談話内における質問表現

日本語談話内において、話し手の主観や聞き手への伝達態度は、文末表現に表れる。質問表現は、相手の情報¹を問うという言語コミュニケーションの重要な機能を担いながらも、問いかける相手やその応答を想定した言語表現であるため、平叙文に比べ場面依存性が高い研究対象だといえる。特に対面会話形式の場合、質問文は会話の維持や話題導入といった談話展開上の派生的な働きを担い、相手に対し平叙文以上の働きかけをする。

本章では、調査において収集した実際の音声・映像会話資料をもとに、初対面の談話進行過程における質問表現の出現を考察する。特に、話者同士の情報のやり取りが盛んである初対面会話における質問表現を対象に、その諸相を記述することを目指す。

分析においては、図 1 に示す 3 つの考察観点を示す。まず 2.3 節においては、【考察観点 1】の日本語中級学習者と母語話者、日本語上級学習者と母語話者、母語話者同士の 3 設定

¹ 文内の情報のやり取りについて、安達(1999)や宮崎(2005)は、疑問表現における情報構造を認識的なモデルリティと関連づけ、情報の要求・提供の諸論を述べている。本研究では、情報を「談話内の話し手・聞き手が持つ情報としながらも、話者の属性や会話参与の役割に付随して談話進行中の話題領域に関わるもの」とし、より大きな枠組みで捉えることとする。

の会話における特徴的な質問表現を発話文レベルで分析する。ここでは、会話の中で質問表現が持つ機能的な側面に着目し、各会話における使用を具体例とともに示す。

次に 2.4 節では、【考察観点 2】の談話の進行に伴う質問表現の推移という観点から分析を行う。ここでは、【考察観点 1】で得た特徴的な質問表現を談話の進行に伴う時系列分析から捉え、質問表現の使用が推移していく様子に着目する。初対面会話においては、会話開始部分と開始から時間が経過した進行部分では、人間関係の構築や知識量の変化によって、質問表現の使用が異なることが予想される。先行研究において一定時間の会話に時間軸を取り入れた分析を行った知見は未だ少なく、本節では談話進行過程の分析として、新たな考察観点を加える。

最後に 2.5 節では、「話題」という概念を用い、【考察観点 3】の話題導入と質問表現との関わりについて考察する。【考察観点 1、2】において質問表現が談話展開に寄与する働きをしていることを示した上で、【考察観点 3】では、内容的な関わりを考慮した考察を試みる。

以上の 3 点からなる考察により、談話進行過程における質問表現についてより具体的な分析を進めていく。

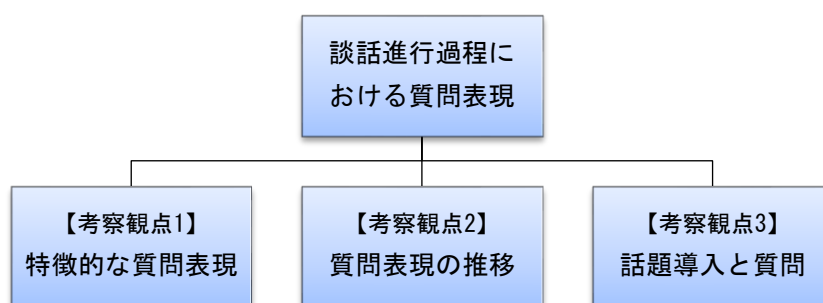


図 1 本章における考察観点

2.1.2 質問表現の談話展開機能の検討

質問表現は、情報の交換を促し相手の情報を引き出す機能を持つことから、特に初対面会話において重要な発話となり頻繁に出現する(佐々木 1998)。また情報交換の過程を通し、談話進行の中で内容展開の方向付けをするものとして、談話展開に関する「下位機能」を持つと考えることができる。例えば「お名前は何ですか？」という質問は、応答内容が限られる単純な情報提供を求める。これに対し、「日本経済についてどう思いますか？」のように、相手の意見を問い談話内容を深める質問は、より高度な認知活動や言語表現を伴う応答を必要とする。このような情報要求の発話について、佐々木(1998)は、Freed(1994)の「質問」機能の分類を参考に「情報要求」の発話の機能分類として以下の下位機能を提示している。

- (1)「確認」(相手のメッセージを理解するための要求)
A「二回ぐらいしか行ってない…」 B「えっ 何がですか？」
- (2)「自己明瞭化」(自分のメッセージを相手に理解し易くするための要求)
「日本は本州出たことないんです、実は…本州ってわかります？」
- (3)「事実の情報」(相手や話題に関する事実の情報の要求)
「お名前は？何年生ですか？」
- (4)「意見や感想」(相手の意見や感想の要求)
「日本の印象はどうですか？」

情報要求の発話の機能の分類(佐々木 1998)

この情報要求表現の下位機能に対し、吉田(2007)は日本語学習者の日本語能力に着目するため、母語話者と学習者との会話における言語面と意識面の特徴の関連を述べた一二三(1999)、日本語母語話者と非母語話者のインターアクションにおける意味交渉について分析した村上(1997)の研究をもとに、談話展開機能として再分類を行った。以下にその過程を示す。

質問紙調査から学習者との会話における言語面と意識面の特徴と関連を述べた一二三(1999)の研究では、会話の進め方を表す以下の発話カテゴリーを設定している。そのうち、情報要求表現の機能に関係する分類としては、「IS」(Sharing Information：情報の共有)と「IP」(Processing Information：情報の合成、加工)があげられる。ここで IS は、情報の要求・提供や意味交渉、IP は、意見や評価と説明されている。

- IS(Sharing Information：情報の共有)
 - Q(Question：情報要求)
 - INF(INformation：情報提供)
 - NM(Negotiation of Meaning：意味交渉)
- IP(Processing Information：情報の合成、加工)
 - OP(OPinion：意見)
 - EV(EValuation：評価)
- NSP(Not Sharing nor Processing：相槌、実質的内容なし)
- NR(Non Reaction：無反応、沈黙)

発話カテゴリーの分類(一二三 1999)

この一二三の分類と前述した佐々木(1998)の4機能と重ねると、(3)「事実の情報」を求める機能は、IS内の「情報の要求」と対応し、(4)「意見や感想」を求める機能は、IP内の「意見、評価」と対応していると考えられる。なお一二三の分類は、質問発話に限定されず、すべての発話を対象にしている。

また、(1)「確認」を求める機能と(2)「自己明瞭化」を求める機能に関しては、日本語学習者と母語話者の会話内容によっては、いくつか分類が難しい例が見受けられた(吉田2007)。例えば、(1)「確認」を求める機能に関しては、求めている確認内容に2つの特徴があり、①話を丁寧に、着実に踏まえるための文脈上の確認と、②日本語の語彙や相手話者の発話が理解できない場合の意味上の確認とに分類できる。

(1)「確認」を求める機能(相手のメッセージを理解するための要求)

- ① 談話文脈上の内容的な確認
- ② 語彙の意味や発話内容を明確に理解するための確認

この結果を踏まえて佐々木の分類に立ち返ると、(1)確認を求める機能と(2)自己明瞭化を求める機能を見直し、整理することができる。例えば、学習者との会話において意味の不明瞭な点を解決する場合、(1)の確認の②と(2)の自己明瞭化は、ほぼ同じ働きを表す場合が多い。以下はその例である。

(1)「確認」を求める機能：② 語彙の意味や発話内容を明確に理解するための確認

- LI 私ね20歳…はたち、はたちのころね、フィリピンを旅行したことあるんですけど、
- NSB はい。
- LI そのとき、町のなかでね、スリ…?
- NSB うん、スリ。

(2)「自己明瞭化」を求める機能

- LI ソウルじゃなくて、僕はあのーデジョン、デジョン知ってますか?
- NSN ええ、デジョンてわからないですけど。
- LI ソウルと釜山の真ん中。

つまり確認の機能を2つに分類することで、相手の発話を正しく理解するための②の「確認」と自分から意味を明瞭化する「自己明瞭化」は、意味交渉を求める機能として同様の機能にまとめられる。先にあげた一二三(1999)の発話カテゴリーにおいても、意味交渉の発話は「相手に聞き返したり、自分の理解をチェックしたりする相互交渉のことである」と定義され、不明瞭な内容に対しての相互交渉が対象とされている。そのため本研究では、

相手の発話を明確に理解するための「確認」と自ら意味を明瞭化する「自己明瞭化」を求める機能を再検討し、「意味交渉」を求める機能と改めることとする。

意味交渉については、日本語母語話者と非母語話者のインターアクションにおける意味交渉について分析した村上(1997)が詳細な分類を示している。村上は日本語学習者とのやりとりでの「意味交渉の方法」として、以下のような項目を挙げている。なお村上(1997)の分類は、文形式を問わず全ての発話を対象とする。

(a)訂正(error corrections)

言語形式及び内容に関して不適切な、日本語非母語話者(以下 NNS)のいいまわしを日本語母語話者(以下 NS)が訂正する。

(b)貢献・完成(contributors/completions)

NNS が適当な語彙や表現を採せないでいるときに、NS がその言葉を予想して、NNS の発話を引き取って代わりに発話して完成させる。

(c)精密化(elaborations)

NNS の発話(質問も含む)に対して、NS が情報を付け加えた形で繰り返したり、完成させたりする。または NNS に情報を付け加えさせようとして質問する場合も含む。

(d)確認チェック(confirmation checks)

NNS の発話を NS が正しく理解しているかどうかを、NS が NNS に確認する。NNS の発話が曖昧であったものを、NS 自身が言うことによって、確認チェックする。または、NS が、NNS の発話の全部または一部分を繰り返して、NNS の発話に対する自分の理解を確認するための質問の形をとることもある。

(e)明確化要求(clarification requests)

NS が、NNS の発話を明確に理解できないときやよく聞こえないときに、NNS に発話を明確にするよう要求する。

佐々木(1998)による(1)「確認」を求める要求は、その内容が②の「相手の発話を明確に理解するための確認」、つまり日本語能力不足による意味の不明瞭、発音の間違いによる聞き取りの難しさなどを原因とする確認である場合、ここでの(d)確認チェックと同様のものであると判断した。

以上の村上の分類に、(2)「自己明瞭化」を求める機能を加え、「意味交渉」を求める機能と定義する。また村上の分類は NS(日本語母語話者)の視点から各項目が記述されているが、本研究では母語話者、学習者の両話者にこの機能が使われていると考える。

またもう一方で、(1)「確認」を求める要求のうち、①の「談話文脈上の内容的な確認」についても検討が必要となる。吉田(2007)では、佐々木の提示した4機能にはなかった「～だね。」「～でしょ。」という文末表現を持つ「同意・同調の表現」が多くみられた。例えば相手や自分の話している「内容」についての確認であった場合、同意・同調の形をとる

ことが多い。以下は日本語母語話者同士の会話において、同意・同調の表現が見られた例である。

NSB 結構、みんな合鍵つくっちゃう。

NS 確かにね。

NSB 俺もなんか…。

NS そうかもしれないね。

NSB みんな、(合鍵を)持ってるわけだよね？

NS あー、(部屋に)入ってくるかもしれない。

この場合、NSの「そうかもしれないね。」という直前の発話に対し、NSBは「みんな、持ってるわけだよね？」という同意・同調の形をとりながら内容を踏まえ確認をする様子が見られる。このように相手に同意・同調を求めながら進めてゆく発話は、佐々木の(1)「確認」を求める要求のうち、①の「談話文脈上の内容的な確認」と共通する。そのため文脈や内容面において、相手に同意・同調を求めながら進めてゆく機能を「同意・同調」を求める機能と設定する。

また(4)「意見や感想」を求める機能に関しては、一二三(1999)をもとにその内容を検討していく。先にあげた一二三の発話カテゴリーにおいては、この(4)「意見や感想」を求める機能は、IP(Processing Information：情報の合成、加工)内の意見(OP)、評価(EV)とされていた。一二三はこの意見と評価に関し、意見とは「共有された情報に関して自己の情報を論理的に関連づける発話である」、評価とは「共有された情報に対して自己の情報を情緒的に関連づける」と定義づけている。以下はその例である。

意見(OP)

A：えー、何がお好きですか。

B：わたしは原則的に甘いものが好きで。

A：甘いものって疲れたときには必要ですね。

評価(EV)

B：あと、日本料理だと精進料理が好きです。

A：対照的ですねー。

一二三(1999)

一二三(1999)の発話カテゴリーは、会話内で自己の情報を関連づける際、内容が論理的または情緒的であるという観点で分類されている。これについて、相手話者に情報を問うという質問の機能を分類する場合には、「意見や感想」を求める機能にこれらの論理的、情緒

的な内容の両者を含むと考えられる。以上より、本研究で分析項目として取り上げる談話展開機能は「同意・同調」を求める機能、「意味交渉」を求める機能を加え一部修正し、以下のように設定する。

表 1 本研究における質問表現の談話展開機能

話題展開機能	会話例(再掲)	
「同意・同調」を求める機能 (文脈や内容面で相手に 同意・同調を求める)	NSB	結構、みんな合鍵つくっちゃう。
	NS	確かにね。
	NSB	俺もなんか…。
	NS	そうかもしれないね。
	NSB	<u>みんな、(合鍵を)持ってるわけだよね？</u>
	NS	あー、(部屋に)入ってくるかもしれない。
「意味交渉」を求める機能 (不明瞭な意味を確認する ための相互交渉を求める)	LI	私ね 20 歳…はたち、はたちのころね、フィリピンを 旅行したことあるんですけど、
	NSB	はい。
	LI	<u>そのとき、町のなかでね、スリ…？</u>
	NSB	うん、スリ。
「事実の情報」を求める機能 (相手や話題に関する 事実の情報を求める)	NSB	<u>あっ、お名前何っていうんですか？</u>
	LI	田中といい…
	NSB	田中さん。
	LI	はい。
「意見や感想」を求める機能 (相手の意見や感想を求める)	NSB	じゃあ、このテーマで犯罪被害にあわないようにって あるんですけど、 <u>どうしたらこういう犯罪にあわない ように…どうすればいいでしょう？</u>
	LI	そうですね、あわないためにといえね、犯罪はね、 はっきりいう方法はないと思いますね。
	NSB	あ、はい。

2.2 調査概要

2.2.1 対象資料

分析の対象とする資料は、日本語母語話者同士、母語話者と上級学習者、母語話者と中級学習者の3設定を1セットとした約30分間の初対面自由会話資料(録音・録画)である。初対面会話は、対面時まで相手の情報を得ていないことが前提となり、互いに関する知識量に差がなく、自然な形で情報の授受が開始されるという特徴がある。本章では、情報交換の過程で質問がどのように出現するかを考察するため、初対面会話を設定する。

調査では、3設定の日本語母語話者は同一の1名の話者(固定母語話者)として、9名の固定母語話者が日本語母語話者、日本語上級学習者、日本語中級学習者の3名の対話相手と会話をを行った。なお、固定母語話者の会話への慣れの影響を考慮し、3設定の実施順はランダムとしている。母語話者は全員学生であり、1年弱の日本語教師経験を持つNSB10を除いて日本語を教えた経験はない。

会話の総数は計27組(総時間数は13.5時間)であり、分析においては、音声データ、映像データの両資料を対象とした。以下の表2、3、4は、調査協力者の組み合わせを示したものである。表内の記号に関しては、NSBは固定(Base)日本語母語話者、NS(Native Speaker)は日本語母語話者、LA(Advanced Learner)は上級学習者、LI(Intermediate Learner)は中級学習者を示している。なおNSB01の資料は、3設定の調査協力者のうち1名が欠席したため、分析資料には含めないこととする。

表2 固定日本語母語話者(Base)－日本語母語話者

会話 資料	【日本語母語話者】				【日本語母語話者】			
	話者	年齢	出身	性別	話者	年齢	出身	性別
1	NSB02	20代	東京	男性	NS02	20代	京都	男性
2	NSB03	20代	東京	女性	NS03	20代	茨城	女性
3	NSB04	20代	山梨	女性	NS04	20代	茨城	女性
4	NSB05	20代	岩手	女性	NS05	20代	三重	女性
5	NSB06	20代	栃木	女性	NS06	20代	茨城	女性
6	NSB07	20代	福岡	女性	NS07	20代	東京	女性
7	NSB08	20代	三重	男性	NS08	20代	長野	男性
8	NSB09	20代	徳島	女性	NS09	20代	青森	女性
9	NSB10	20代	愛知	女性	NS10	20代	福島	女性

表 3 固定日本語母語話者(Base)－日本語上級(LA: Advanced Learner)学習者

会話 資料	【日本語母語話者】				【日本語上級学習者】			
	話者	年齢	出身	性別	話者	年齢	出身	性別
1	NSB02	20 代	東京	男性	LA02	20 代	中国	男性
2	NSB03	20 代	東京	女性	LA03	20 代	中国	女性
3	NSB04	20 代	山梨	女性	LA04	30 代	インドネシア	女性
4	NSB05	20 代	岩手	女性	LA05	20 代	中国	女性
5	NSB06	20 代	栃木	女性	LA06	20 代	韓国	女性
6	NSB07	20 代	福岡	女性	LA07	20 代	中国	女性
7	NSB08	20 代	三重	男性	LA08	20 代	フランス	男性
8	NSB09	20 代	徳島	女性	LA09	20 代	ルーマニア	女性
9	NSB10	20 代	愛知	女性	LA10	30 代	台湾	女性

表 4 固定日本語母語話者(Base)－日本語中級学習者(IL: Intermediate Learner)

会話 資料	【日本語母語話者】				【日本語中級学習者】			
	話者	年齢	出身	性別	話者	年齢	出身	性別
1	NSB02	20 代	東京	男性	LI02	20 代	韓国	男性
2	NSB03	20 代	東京	女性	LI03	20 代	中国	女性
3	NSB04	20 代	山梨	女性	LI04	30 代	ミャンマー	女性
4	NSB05	20 代	岩手	女性	LI05	20 代	中国	女性
5	NSB06	20 代	栃木	女性	LI06	20 代	韓国	女性
6	NSB07	20 代	福岡	女性	LI07	30 代	韓国	女性
7	NSB08	20 代	三重	男性	LI08	30 代	スイス	男性
8	NSB09	20 代	徳島	女性	LI09	20 代	イタリア	女性
9	NSB10	20 代	愛知	女性	LI10	20 代	中国	女性

2.2.2 調査協力者の属性

調査は、日本国内で学ぶ留学生と日本語母語話者を対象とし、初対面 2 者間の自由会話の録音・録画を行った。日本語母語話者と日本語中級学習者、日本語母語話者と日本語上級学習者、日本語母語話者同士の 3 設定の会話を 1 セットとし、計 27 組(9 セット)の会話を実施した。また分析の際、言語使用の個人差による影響を最小限にし、相手話者による発話の変化を相対的に比較するため、図 2 のように 3 設定の会話の母語話者は共通の 1 名(Base)とした(1 セット内の話者は全て同性)。

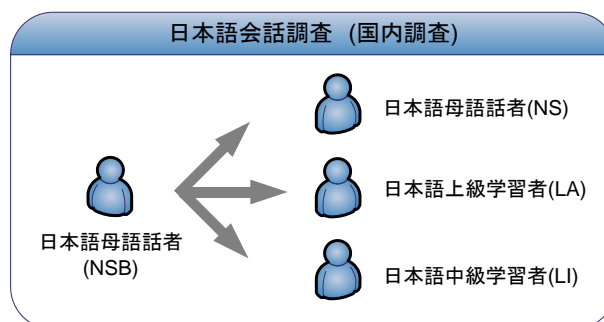


図 2 国内日本語談話調査の設定

また本調査で初対面の話者関係を設定したことについては、以下の理由があげられる。初対面場面は新しく人間関係を築き上げる場として、話者の積極的な会話参加が自然な形で行われやすい会話場面である。また学習者が教室で習得した日本語を実際に用いる機会も、一般に初対面での状況が多いと考えられる。そのため初対面の接触場面の実施は、実際の談話場面を想定した場面設定であるといえる。

また初対面の状況は、相互の情報量の絶対的不足が特徴でもある。そのため、互いの情報不足を補う過程で情報交換に伴う質問表現が自然に出現し、また活発に使用されると考えられる。

さらに情報交換に関する発話を分析する際には、話者同士の間柄、つまり親密度の影響を考慮する必要がある。両話者が既知の間柄である場合、各会話の親密度を正確に捉えることは難しく、互いに関する情報量も同程度であるとは限らない。そのため話者関係が均一である初対面状況において質問を開始することで、質問の出現を知識量の影響なく捉えることができる。以上の理由から、本研究では初対面二者間の会話を設定し調査を実施した。

調査は、2008 年 5 月末～7 月初旬に、筑波大学構内において以下の手順で実施した。日本語学習者への調査協力は、留学生センターで行われている日本語の会話クラスを訪問し、調査内容を説明後、協力希望者に協力を依頼する形で募集を行った。また日本語母語話者は、専門科目の異なる大学生、大学院生に協力を依頼し、話者同士の日程を組み合わせ調査を実施した。

日本語学習者は、筑波大学留学生センター開講の「話す」クラスの学習者を対象に、上級学習者は最上級クラスである J700、中級学習者は J500 で学んでいる学習者から募集した。J700、J500 は、それぞれ、日本語学習時間が 700 時間、500 時間相当のクラスを指す。なお留学生センターにおけるクラス編成は、プレースメントテスト (SPOT: Simple

Performance-Oriented Test²、文法、作文等)、及び定期試験を含む客観的評価により行われている。また、本調査は会話におけるコミュニケーションを分析することから、「話す」クラスにおける学習者のクラス編成に伴って、上級、中級を設定した。

学習者の出身国は、中国、韓国をはじめ多地域に渡り、日本滞在暦は2ヶ月～2年2ヶ月、日本語学習暦は10ヶ月～4年9ヶ月と様々であったが、これらの期間と学習者の日本語レベルとは関連がなかった。

また日本語母語話者については、各専攻の大学生、大学院生により日本語学習者との日常的な接点が異なる。留学生との個人的交流がほとんどない母語話者から、週1回程度の会話ボランティアを行っている者まで幅広く、海外での日本語教授経験(1年弱)がある者が1名いた。会話録音・録画に際しては、初対面二者間の会話として最も自然に近い形になるよう、協力者同士を引き合わせるまで互いの名前や出身等を知らせず、初対面の状況で会話開始となるように設定した。また両協力者を案内後、会話の内容や注意点を伝え、普段通りにコミュニケーションをとってもらうよう指示した。録音・録画は、2名の協力者の間にICレコーダーと360度撮影可能なビデオカメラを設置し、両話者の表情や身振りの様子を記録した。調査中は、調査者は席を外し、隣室からブラックミラー(鏡のように反射する壁を隔てて、調査協力者にはわからない形で観察が可能)を通して、会話内容を記録した。

会話内容は協力者に任せる形で自由としたが、話題材料として市町村から発行されている「まちの防犯マップ(空き巣、振り込め詐欺等の地域犯罪への注意を促すポスター)」を卓上に提示した。防犯マップは、身近な犯罪がイラストで描かれているため日本語能力に問わず理解が可能であり、犯罪・防犯に関するテーマは、文化や地域差を越えて共通話題として取り上げられる点、また個人的な経験から社会的なニュースまで幅広い話題に広げられる点から、自由会話の補足材料として提示した。

会話を録画した直後あるいは数日内には、調査協力者に対し、日本語学習暦や会話内容について聞くフォローアップアンケート(巻末資料参照)を実施し、分析の参考とした。アンケートは、協力者の日本語学習暦、日本語母語話者・学習者との接触頻度等の個人に関する情報に加え、今回の会話調査において自然な会話が行えたかどうか、会話での言語的、意識的な調整を行っていたかどうか等を5段階評定で実施した。

また音声資料の文字化作業や分析に際しては、本人や第三者への確認を行い、データの精緻化に努めた。以上の調査期間の流れを、調査実施手順として次に示す。

² SPOT(Simple Performance-Oriented Test)とは、自然な速度の音声テープを聞きながら、解答用紙に書かれた同じ文を目で追っていき、文中の()に聞こえた音(ひらがな1字)を書き込ませるテスト法である。即時的に言語処理をしていくという認知的能力を必要とし、他日本語テストとの相関の高さから、統合的な言語能力を測定に有効であることが明らかにされている(小林他 1996)

【調査実施手順】

調査期間：2008 年 5 月末～7 月初旬

調査場所：筑波大学構内

調査協力者の募集(5 月)

- ↓ ・ 日本語教育機関(筑波大学留学生センター)への協力者募集願許可
- ・ 該当する日本語授業の見学・日本語能力調査
- ・ 調査内容の説明と協力者募集の告知
- ・ 日本語母語話者協力者の募集受付

調査日程の調整・確定(5 月末)

- ↓ ・ 協力者同士の日程確認
- ・ 調査詳細の説明

調査場所の確保・調査機器の設定(5 月末)

- ↓ ・ 調査場所 大学内の教室を代用(ブラックミラーにより室内が観察可能)
- ・ 使用機器 IC レコーダー、360° 映像用小型カメラ

調査当日(6 月)

- ↓ ・ 研究協力承諾書の記入
- ・ 調査協力者の誘導、手順の説明
- ・ 会話の録音・録画
- ・ フォローアップアンケートの実施

調査協力者とのコンタクト(7 月)

- ↓ ・ 録音・録画した会話内の不明瞭部分の確認

音声資料の文字化(7 月～)

- ↓ ・ 第 3 者による内容確認

分析

2.3 初対面会話の談話進行過程に特徴的な質問表現

本節では、談話進行過程の質問表現の使用について発話単位での考察を試みる。まず 2.3.1 では、質問表現の談話展開機能に着目しながら、各会話の特徴的な会話資料について考察する。なお本章の資料における発話番号は、会話開始時からの時間経過を示すため、文字化資料の発話番号のままとする。

2.3.1 全体の傾向と談話展開機能

まず、全会話に現れた結果を概観する。計 27 会話に見られた質問表現の割合を比較すると、母語話者と中級学習者、母語話者と上級学習者、母語話者同士の会話の 3 設定別に、以下のような傾向が表れた。

表 5 は、各会話設定における質問表現の平均使用率(質問表現/各話者の全発話)であり、各会話設定ごとの平均を話者別に求めたものである。なお表内の()は、各話者の質問以外の発話も含む全発話数の平均を示している。

会話全体に出現した質問表現の割合は、母語話者と中級学習者との会話では全発話の 15.1%、上級学習者と母語話者の会話では 14.5%、母語話者同士の会話では 9.3%と、母語場面より接触場面が、また接触場面においても中級学習者の質問表現の表出が多いことがわかる。また各会話に参加している話者別の使用をみると、特に接触場面においては、固定母語話者からの質問表現が顕著に用いられている。これより、初対面会話の談話進行過程において、質問表現が各会話設定を特徴づける何らかの働きを担っていること、また接触場面の会話と母語場面の会話を比較する上で、標識的な発話となることが指摘できる。

表 5 各会話設定における質問表現の平均使用率

	固定母語話者 (NSB02-10)	相手話者 (NS/LI/LA02-10)	会話全体
母語話者(NSB)vs 中級学習者(LI)	23.9%(334)	5.8%(323)	15.1%(657)
母語話者(NSB)vs 上級学習者(LA)	23.0%(285)	5.1%(283)	14.5%(568)
母語話者同士(NSBvsNS)	10.7%(345)	7.8%(356)	9.3%(702)

次に、3 設定の話者別の質問使用を比較する。会話全体にみられた質問のうち、各話者によって使用された質問表現の内訳をみると、母語話者－中級学習者間に見られた質問は、母語話者側から 80.0%、中級学習者側から 20.0 %、母語話者－上級学習者間には、母語話者側から 81.7%、上級学習者側から 18.3%であり、中級・上級ともに会話内に出現した質問表現のおよそ 8 割は、日本語母語話者からの質問であった。

また母語話者同士の会話では、固定母語話者からの質問が 58.5%、相手母語話者からの質問が 41.5%であり、両話者から概ね同等に質問が出現した。

これより、母語場面と比較し、接触場面においては学習者からの質問より母語話者からの質問が多くみられ、話者別の質問出現数も特徴的な傾向であると考えられる。

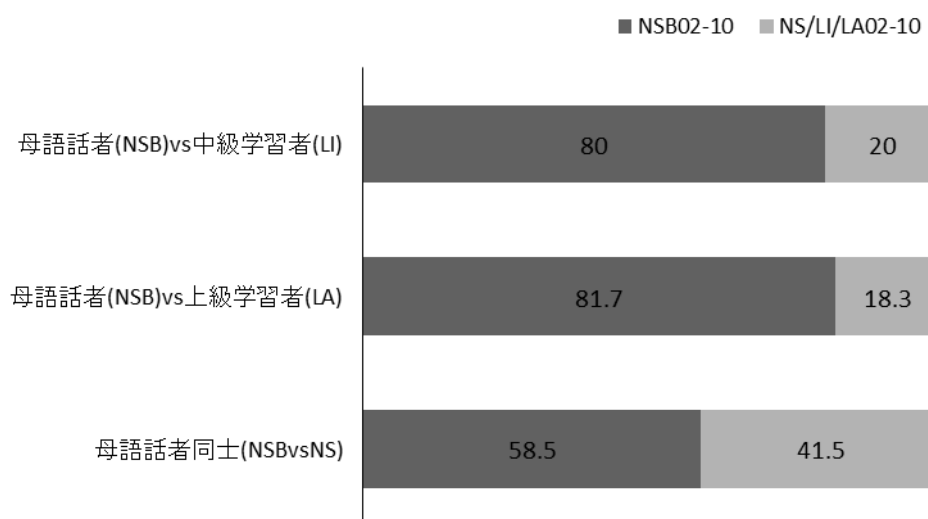


図 3 各会話参加者の質問表現の内訳(%)

またこれらの結果から、固定母語話者(NSB)は3設定の会話に共通する同一の話者でありながら、相手話者によって質問の使用が異なるという結果を得た。同じ30分の会話を行う状況においても、相手話者によって異なるストラテジーを用いて会話を維持していたことが伺える。これについて一二三(1999)は、会話における意識面の研究のなかで、対話相手の学習者に日本語レベルの差異を感じると、母語話者の談話管理に何らかの傾向が表れることを示している。本結果での各設定における質問表現の変化は、それぞれの談話を特徴づけているとともに、母語話者の談話管理としての可能性が指摘できる。

次に、会話内の質問表現がどのような談話展開機能を伴っていたかを考察する。前述した質問表現の談話展開機能である、(1)同意・同調を求める機能、(2)意味交渉を求める機能、(3)事実の情報を求める機能、(4)意見や感想を求める機能の4機能について、全会話内にみられた発話数の平均を以下に示す。図4は固定母語話者側の使用した質問表現発話数、図5は中級学習者、母語話者、上級学習者の質問表現発話数を示している。

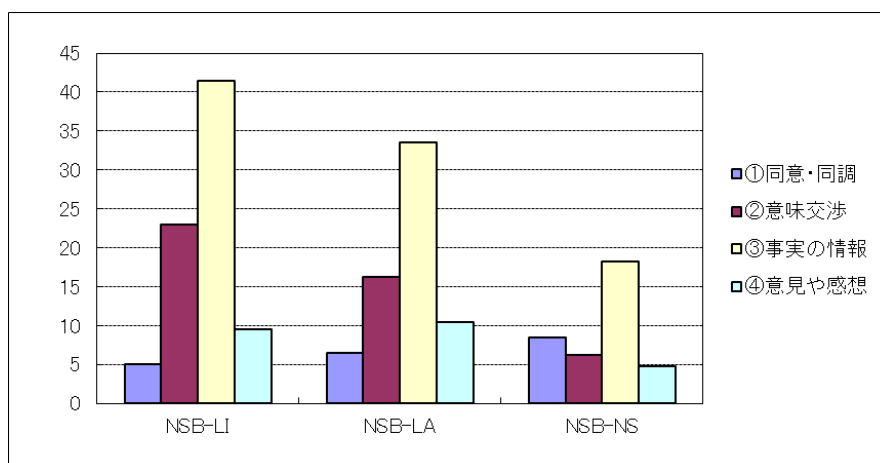


図 4 固定母語話者(NSB02-10)が使用した談話展開機能の平均発話数

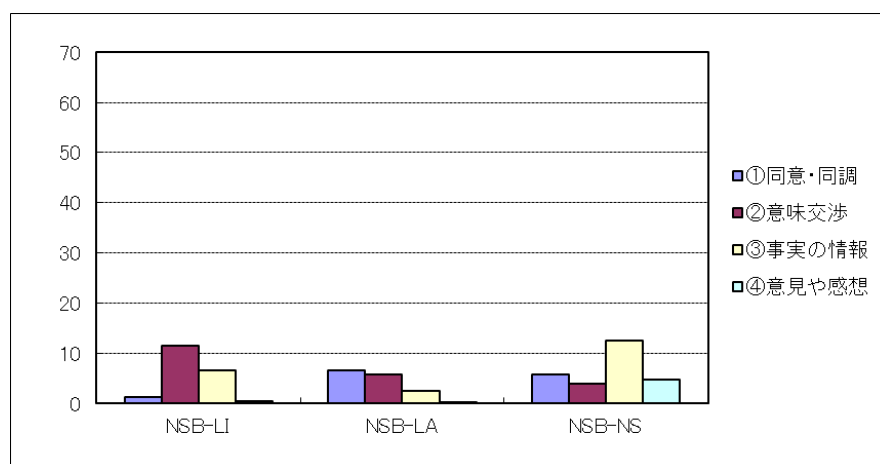


図 5 相手話者(NS/LI/LA02-10)が使用した談話展開機能の平均発話数

図 4 と図 5 のグラフを比較すると、全体として学習者からの質問表現よりも、母語話者からの質問表現が多い様子がわかる。

また各会話の特徴として、母語話者と中級学習者の会話は、学習者からの質問表現発話数が少なく、母語話者からの「事実の情報」を求める機能が多くみられた。また学習者が用いた機能の半数以上が「意味交渉」であり、学習者の意味交渉に対し、母語話者が明確な情報要求を繰り返すことで会話が進行したことが推測できる。

母語話者と上級学習者の会話は、中級学習者との会話に比べ、母語話者同士の会話に特徴的である「同意・同調」、「意見や感想」を求める発話が双方の話者に増加し、中級学習者との会話に比べ、母語話者同士の会話の特徴に近づいている。

また母語話者同士の会話は、全体として質問表現の発話数が少ないが、「同意・同調」を求める機能や、学習者との会話には出現しにくかった「意見や感想」を求める機能が多用いられていることから、話題を踏まえながら内容的な展開を深める進行が予測できる。

これらの各会話と談話展開機能との関わりについて、次節では事例的考察からより詳細な使用を観察していく。

2.3.2 各会話における談話展開機能の運用：事例的考察から

次に、具体的な会話事例をもとに談話展開の中での質問表現について考察する。分析の対象とする会話は、NSB03、NSB05、NSB06、NSB10 の 4 名の固定母語話者を中心とした、計 12 組の会話である。全会話のうち、参加者の属性を整え、上記の 4 セットを抽出した(会話参加者の性別は女性、中級・上級学習者はともにアジア圏の出身)。また日本語教師経験を考慮し、日本語教師経験者であった NSB10 も考察の対象に加えた。以下より、各会話における質問表現の機能を相手話者(母語話者、上級学習者、中級学習者)別に示し、具体的な会話例をもとに考察していく。

【会話事例 1】 NSB03 の場合

以下の図 6、7 は、NSB03 が固定母語話者として会話を行った 3 組の会話資料の比較である。NSB03 は環境科学を専攻している大学院生であり、日本語教室に会話ボランティアとして参加し、留学生との交流にも興味を持っている。図 6 は固定母語話者として 3 設定に共通の母語話者である NSB が用いた質問表現であり、図 7 はその相手話者である、中級学習者(LI)、上級学習者(LA)、母語話者(NS)が用いた質問表現である。各会話に見られた質問表現をグラフ右の凡例にある機能別に分類し、その出現を示した。なおグラフの数値は、発話数を示す。

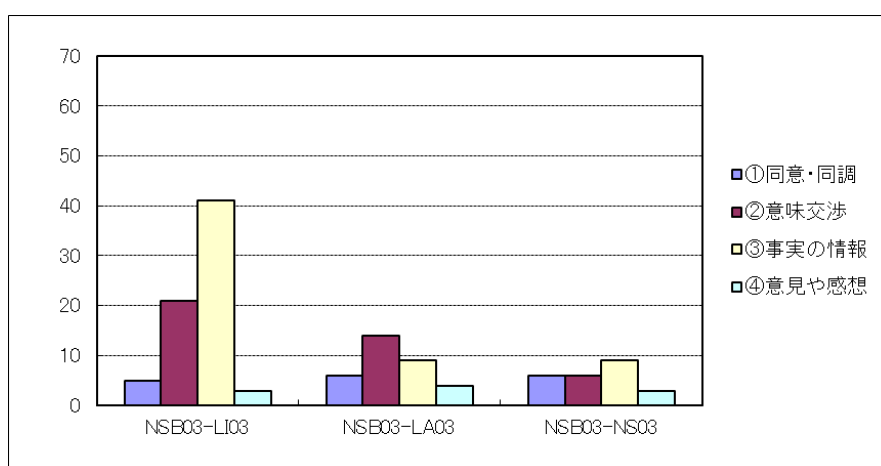


図 6 固定母語話者(NSB03)が使用した談話展開機能(発話数)

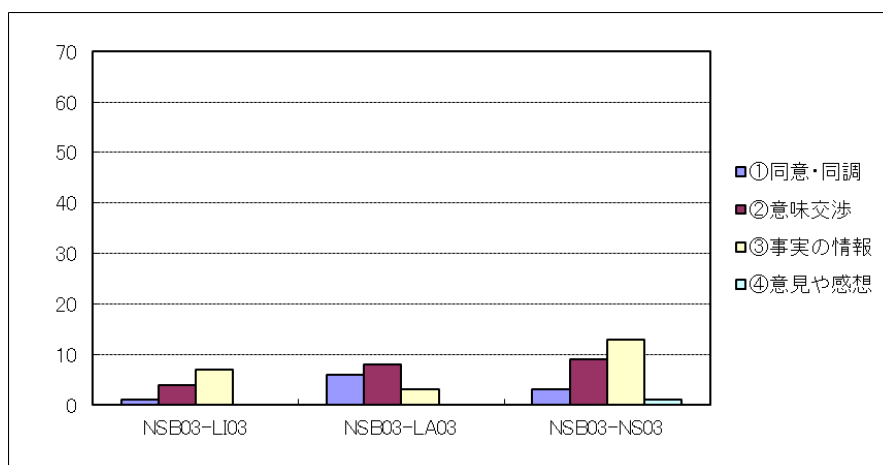


図 7 相手話者(LI/LA/NS03)が使用した談話展開機能(発話数)

図 6、7 をみると、学習者との接触場面の会話では、固定母語話者側の質問使用が多く、学習者側の質問使用が少ないことが指摘できる。中級学習者との会話においては、事実の情報を求める質問を多用しながら、確実な情報交換を中心とした談話進行が行われた。特に日本語母語話者からの質問が多く、インタビューのように質問を繰り返して談話を進めていく「インタビュー・スタイル」(佐々木 1998)がみられ、母語話者が発話を先導する形で会話が進められている。以下の会話資料 1 は、日本語母語話者が、事実の情報を求める機能を用いながら、中級学習者 LI の情報を引き出している例である。学習者の応答に対し、母語話者が連続して問いかける様子が示されている。

会話資料 1 事実の情報を求める機能を用いたインタビュー・スタイル

-
- 49 NSB 入学試験は、あれ、留学生も全部英語、あ、じゃない、日本語の試験を受けますか？
- 50 LI えーと、英語の試験もあります。
- 51 LI 英語と、えっと、小論文。
- 52 NSB 小論文は、日本語で書かなきゃいけない？
- 53 LI いえ、英語でもいいですが。
- 54 NSB あー。
- 55 LI でも、私、えーっと、日本語、日本語で書きます。
- 56 NSB 日本語で書きますか、おー。
- 57 NSB 日本に来る前に、日本語を勉強しましたか？
- 58 LI はい。
- 59 NSB おー。
- 60 LI 勉強しました。
-

→61	NSB	どれくらいやってたんですか？
62	LI	はい、大学の専門は日本語です。
63	NSB	おー。
64	LI	はい。
→65	NSB	えっと、どういうふうに勉強するんですか？
66	LI	えーっと
→67	NSB	会話とか？
68	LI	なんか、毎日、えーっと、大学のとき毎日ほとんど日本語の授業で、日本人の先生が、えっと、10人くらいいます。
69	NSB	はあー、すごい。

会話資料 1 は、調査開始直後に、学習者の近況及び日本語学習歴について、母語話者が質問を重ねている場面である。母語話者の質問と学習者の応答は、一問一答のような折り返しで進められており、本来、応答者である学習者が発話を続けて談話展開を図ろうとする部分を、母語話者が質問を連続して進行させているやり取りが観察できる。このインタビュー・スタイルに関して、佐々木は「共有の知識や体験が少なく情報の収集による補充が必要となる」ため、「共有認識の少ない相手から情報を引き出し共通点を見つけ、安心感を得ようとする」と述べている。また、「Fan(1994)、ファン(2006)の研究³でも指摘されているように、母語を使用する日本語母語話者にとって自らが言語的ホストであり、言語的ゲストである非母語話者の会話参加を促す手段として頻繁に情報を要求する傾向がある」とも示している。これより母語話者 NSB は、初対面であり日本語能力がまだ十分でない中級日本語学習者 LI に対し情報の収集を行い、言語的ホストという役割を担って質問表現を繰り返し使用したことが考えられる。異文化コミュニケーションからの論点を指摘した佐々木の研究においては、日本語能力には着目した考察はなされていないが、本資料からは特に中級学習者との会話において、インタビュー・スタイルの発話が顕著に見られたことがわかる。

また、上級学習者と母語話者の会話では、中級よりも質問が少ないが、意味交渉を求める質問が多く用いられている。以下の会話資料 2 は、日本語母語話者と上級学習者の会話で母語話者の大学院での研究内容について述べられている部分である。母語話者の専門分野について説明する場面で、日本語母語話者側、学習者側、双方からの意味交渉が行われている。

³ Fan(1994)、ファン(2006)は、接触場面として、共通言語接触場面、相手言語接触場面、第三者言語接触場面を設定し、それぞれの場面において会話の言語管理(language management)が異なると示している。その中でも相手言語接触場面では、母語を使う会話参加者は、言語的ホストとして会話を維持したり相手を支援する役割を演じ、相手の言葉を使う側は、言語的ゲストとして様々なストラテジーを使用すると述べている。

会話資料 2 日本語母語話者・学習者、双方からの意味交渉を求める質問

-
- 45 NSB いや、えっと、私が、これから、すごい興味があることは、
46 LA はい。
→47 NSB 最近メタボリック症候群とか分かりますか？
48 LA はい。
49 NSB 太ってる人たち。
50 LA はいはい。
51 NSB その太ったマウス？
52 NS はい
53 NSB に、何か、そう、太ったマウスを用意して、
54 LA へー。
55 NSB そのマウスに、プラスチックの中に入ってる、
56 LA はい。
→57 NSB 何か、その、物質？
58 LA はい
59 NSB を
60 LA はい。
61 NSB ちょっと与えてやると、
62 LA はい。
63 NSB そのマウスがどうなるかっていうのを、
64 LA あー、おもしろそう。
65 NSB ほんとに濃度が少ないんですけど、
66 LA はい
67 NSB 痩せたマウスだと、
68 LA はい。
69 NSB 与えても、
70 LA はい。
71 NSB あ、それはまだ結果が出てないから分からないんですけど、
72 LA はい
→73 NSB 普通のマウスでは何もないのに、太ったマウスだと、その、脂肪？
74 LA はい
75 NSB が、もっと、どんどんもっとふくらむのが、
-

76	NSB	っていう、まだそれは、仮説なんですけど、
77	LA	あー。
78	NSB	それを、結果をしてみるっていうのが、これからの仕事です。
79	NSB	でも、もう結果が出てるものは、
80	LA	はい。
→81	NSB	その、痩せたマウスには、廃棄ガス？車の排気ガス？
82	LA	はい
83	NSB	の中の、えっと、粒子、ちっちゃいのが、
84	LA	あー。
85	NSB	与えてもなにもないけれど、太ってたほうだと、ちょっと、その、肝臓が、
86	LA	はい。
87	NSB	悪くなるとかっていう結果が出てる
88	LA	あー。
89	NSB	ので、
→90	LA	あ、日本語脂肪肝？があります？
91	NSB	そうです、脂肪肝がもっと悪くなるっていう結果がでてるので、
92	LA	あー。
93	NSB	それを今度実験で違う物質でやってみようっていうのが私の研究です。
94	LA	えーおもしろい。

会話資料 2 は、調査開始すぐの段階で、日本語母語話者側の研究内容が説明される場面である。発話番号 47「最近メタボリック症候群とか分かりますか？」の母語話者による自己明瞭化をはじめとし、57「何か、その、物質？」73「普通のマウスでは何もないのに、太ったマウスだと、その、脂肪？」81「その、痩せたマウスには、廃棄ガス？車の排気ガス？」と、母語話者の大学院での専門分野の説明の途中に、何度か母語話者側から語彙を確認する発話がみられている。しかし会話が進行するにつれて、語彙の確認は母語話者の発話内で自然に行われる形となり(新出語彙を上昇調で確認している)、談話展開が途切れることなく続けられている。また発話番号 90「あ、日本語脂肪肝？があります？」において、上級学習者 LA は「脂肪肝」という専門用語を提示した。これにより、母語話者の会話内容を自己の既存知識との結びつけることを図るとともに、母語話者に対しこれまでの内容を理解していることを示している。専門用語が多く、学習者にとっては理解が難しい話題が取り上げられていたが、母語話者、学習者双方からの意味交渉の質問によって、内容を確実に踏まえながら進めていく展開となった。

また図 6、7 より、母語話者同士の会話についても、意味交渉を求める質問が用いられたことに着目したい。日本語学習者との会話では、語彙確認を中心とした意味交渉が行われていたが、母語話者同士の会話では異なる使用がみられた。

以下の会話資料 3 は、短い会話であるが、母語話者 NS が固定母語話者 NSB に対し、大学の寮に入った経験があるかを尋ね、その後 NSB が自分の出身校の話に繋げている場面である。

会話資料 3 日本語母語話者同士の会話における意味交渉を求める質問

→491	NS	寮は入ってた？
492	NSB	入ってない。
493	NSB	私、高専から来てて、
→494	NS	あっ、高専？
495	NSB	高専、そう。
496	NS	そうなんだ。
497	NSB	しかも専攻科っていう上のところから、大学院で初めてこっち来たから。
498	NS	あー、うちのお兄ちゃんもそんな感じ。
499	NSB	おー。
500	NS	専攻科に行って、で就職したんだ。
501	NSB	あー、そうなんだ。

高専＝高等専門学校

会話資料 3 は、NSB が高等専門学校の専攻科(7 年制)を経て大学院に入学したことを説明する会話である。この会話資料に見られる発話番号 494 の「あっ、高専？」という発話は、前の発話で相手話者が行った発話に対し、同内容を聞き返す形で行われている。

その後 NSB は、特に高専の意味を提示することなく進行し、NS は 496 「そうなんだ。」と理解を示した。その後、498 「あー、うちのお兄ちゃんもそんな感じ。」によって、NS の兄も NSB と同様に高専の出身であったことが述べられ、NS 側からの情報提供が行われた。これより、494 の「あっ、高専？」という発話は、意味交渉の形をとりながらも、高専の意味を確認するために聞き返したというより、高専に関し何らかの聞き覚えがある、あるいは自分からの情報提供のきっかけを示唆する発話として機能しているといえる。このように、意味交渉を求める機能は、母語話者同士の会話において談話展開を活発に進めるための修辭的な要素としても取り入れられており、日本語学習者との会話における出現とはまた異なる使用として確認した。

【会話事例 2】 NSB10 の場合

次の事例における固定母語話者 NSB は、大学院で日本語教育を専門とし、一年弱の日本語教育経験(教師経験)を持った母語話者である。日本語学習者との接触経験に着目した研究には、Pica & Long(1986)、一二三(1995)がある。Pica & Long(1986)は、クラス担当の教師、直接クラスを担当していない教師、学生の 3 者のグループの会話を比較した結果、学習者との接触経験が多いほど、繰り返しや質問形式が多様化する様子を報告した。また接触場面における母語話者の意識的配慮について調査した一二三(1995)は、接触経験が長い学習者のほうが、相手の発話を理解するための意識的配慮が増すことを明らかにした。いずれも接触経験の有無が、日本語学習者との会話に影響を及ぼしていることを示している。そのため会話事例 2 として、日本語教育経験がある固定母語話者の資料を考察していく。

以下の図 8、9 は、NSB10 の 3 設定の会話について、各話者との会話に見られた質問表現の機能を示している。

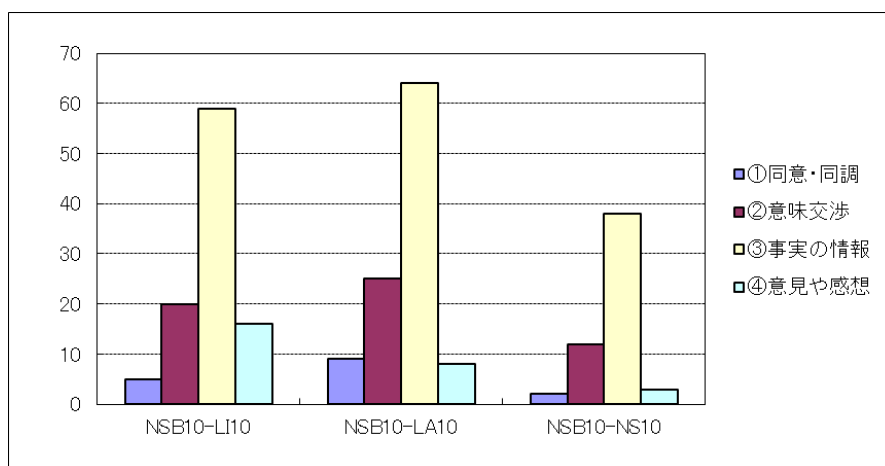


図 8 固定母語話者(NSB10)が使用した談話展開機能(発話数)

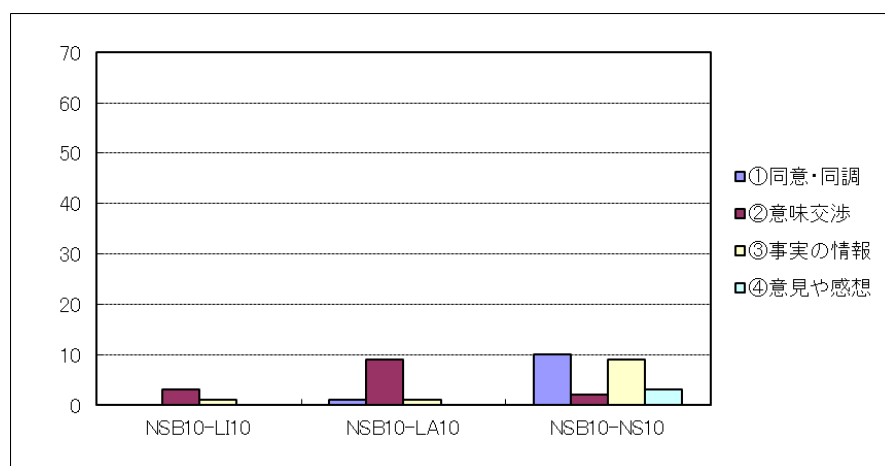


図 9 相手話者(LI/LA/NS10)が使用した談話展開機能(発話数)

図 8、9 より、固定母語話者側からの質問が多く使用され、学習者からの質問はあまりみられないことがわかる。ただし、母語話者同士の会話においても、固定母語話者 NSB からの質問のほうが多く出現していることから、質問の多用は母語話者自身の会話の特徴としても指摘できる。

NSB10 の事例で特徴的であったことに、学習者との会話における、母語話者からの日本語の訂正行動があげられる。次の会話資料 4 は、上級学習者 LA との会話であり、母語話者が学習者の日本語能力について褒めている場面である。上級学習者 LA は、発話番号 60 で「聞く一より、聞くのほうが、」と言いよどみをみせるが、母語話者 NSB は、直後の発話で 61「話すより聞くほうが？」と訂正を行っている。

会話資料 4 上級学習者への固定母語話者の訂正行動(意味交渉を求める質問)

57	NSB	そっかー、日本語すごい上手ですね。
58	LA	えー、いいえ。
59	NSB	日本人みたい。
60	LA	聞く一より、聞くのほうが、
→61	NSB	話すより聞くほうが？
62	LA	話すより聞くほうがいいと思うけど。
63	NSB	うーん、楽かな。
64	LA	楽です。
65	NSB	あー確かに、それは分かります。

母語話者の訂正行動に対し、ショードロン(2007)は、授業中や自然会話での「伝達行為の中断を伴う修正」に関する実証的研究をまとめ、以下の流れを提示している(図 10)。図 10 より、学習者による誤用や母語話者による訂正に伴って、母語話者と非母語話者のやりとりに複数の流れがみられる。つまり、談話中の訂正行動は、通常の談話進行に加えて新たな発話の連鎖を生み出し、コミュニケーションが複雑になることが予測される。

また会話における訂正では、発話順が考慮されていることから規則的な訂正行動が行われるのに対し、日本語教育経験のある NSB10、また日本語学習経験のある LA、LI の両者の談話管理に関わる、教室談話にみられる訂正行動には、以下の a)～d)の特徴が含まれている。

- a) 訂正開始の発話権: 学習者は、教師が望む箇所で発言順を得る。また自然な会話では学習者が自己修正を行う機会があるが、教室内においては教師の発話主導が優先となる。
- b) 訂正内容: 教師の訂正は、伝達行為の実質的な妨げにならない、形態上の誤りである可能性が高い。
- c) 訂正承認の程度: 訂正されている話者は、自然な会話の場合に比べて、より完全な形で訂正を承認するよう要求される可能性がある。

d) 他学習者の参加: 教師から他の学習者たちに理解を確認することができる。

ショードロン(2007)

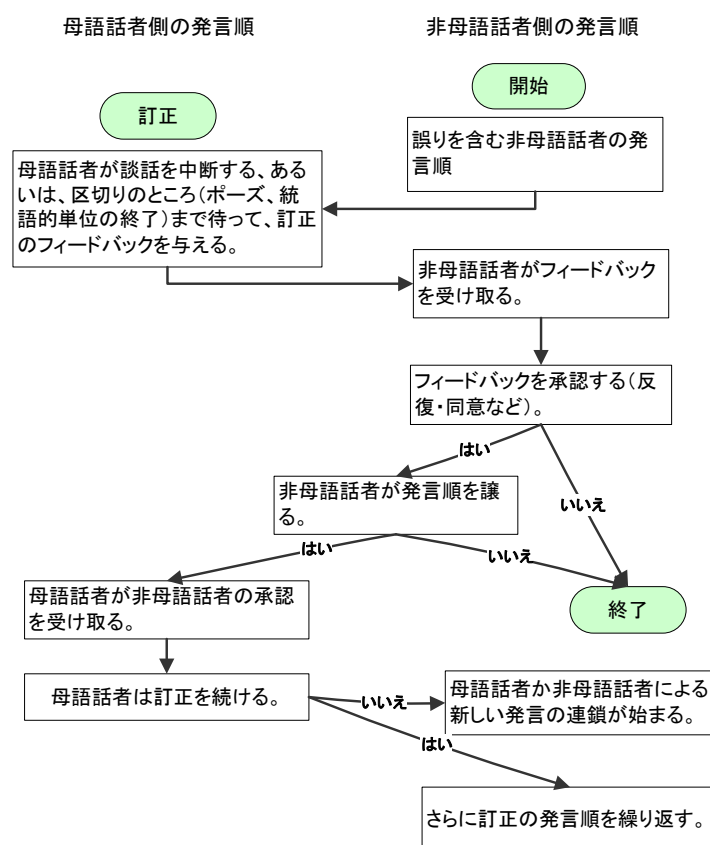


図 10 母語話者・非母語話者の談話中の訂正行動(ショードロン 2007 より筆者作成)

ショードロン(2007)によると、訂正開始の発話権、訂正内容、訂正承認の程度、他学習者の参加という点で、教師と学習者間の教室における訂正行動は、自然会話での訂正とは異なることが指摘されている。会話資料 4 においては、NSB は日本語教育経験を積んでいたことから、b)訂正内容、c)訂正承認の頻度の特徴を含んでいたと考えられる。60「聞く一より、聞くのほうが、」は、実際には伝達行為の実質的な妨げになっているが、NSB は直接意味交渉を行わずに、教室での訂正のように 61「話すより聞くほうが？」と表現を訂正している。また 61「話すより聞くほうが？」という訂正自体が質問の形式を持っていたことで、次の発話者である学習者が 62「話すより聞くほうがいいと思うけど。」と、応答の位置ですぐに訂正を反復することができ、話者交替を妨げない形での訂正が行われた。

また明らかな誤用訂正ではなく、会話資料 5 のように学習者の発話内容を先取りする形で、質問表現が多用された事例がある。以下の会話資料 5 は、固定母語話者 NSB10 と中級

学習者 LI10 の会話であり、「秋葉原」が学習者にとって既知の情報であることを確認している場面である。

会話資料 5 固定母語話者 NSB10 の中級学習者への訂正行動(意味交渉を求める質問)

→435	NSB	秋葉原知っていますか？
436	LI	はい。
→437	NSB	秋葉原行ったことある？
438	LI	秋葉原、行ったことはないけど、でも、もう、えーすぐ、えーえー、
→439	NSB	ちょっと前？
440	LI	えーはい、秋葉原、おー、千葉に、千葉に行ったことある、あつて、そこを、秋葉原を
→441	NSB	通る？
442	LI	あーはいはいはい、そうです。
→443	NSB	そうだね、秋葉原で事件あったの知ってますか？
444	LI	はいわかります

母語話者はまず 435「秋葉原知っていますか？」と秋葉原という地名を知っているかを確認後、437「行ったことある？」という質問を投げかけ、学習者に発話を譲渡している。しかし学習者が応答に行き詰っていると、学習者の発話内容を先取りするように 439「ちょっと前？」441「通る？」と、学習者の発話内容を推測しながら語彙を提示し、会話を進めている。母語話者という参与役割に加えて、日本語教師としての経験的知識から、教師と学習者の談話構造に近いやりとりを生み出し、特徴的な談話構造に発展していったと考えられる。

【会話事例 3】NSB06 の場合

次に NSB06 の事例を観察する。NSB06 は、国際関係学を専攻している大学生であり、夏休みを利用してオーストラリアに短期留学に行った経験から留学生に興味を持ち、日本語の授業で会話ボランティアを始めたばかりである。図 11、12 より、母語話者側が用いた質問表現と学習者側が用いた質問表現の発話数には、機能・発話数ともに大きな差があることがわかる。特に学習者との会話においては、中級学習者と母語話者の会話では全質問表現のうちの 66%が、上級学習者と母語話者の会話では 85%が、母語話者側によって発話されている。

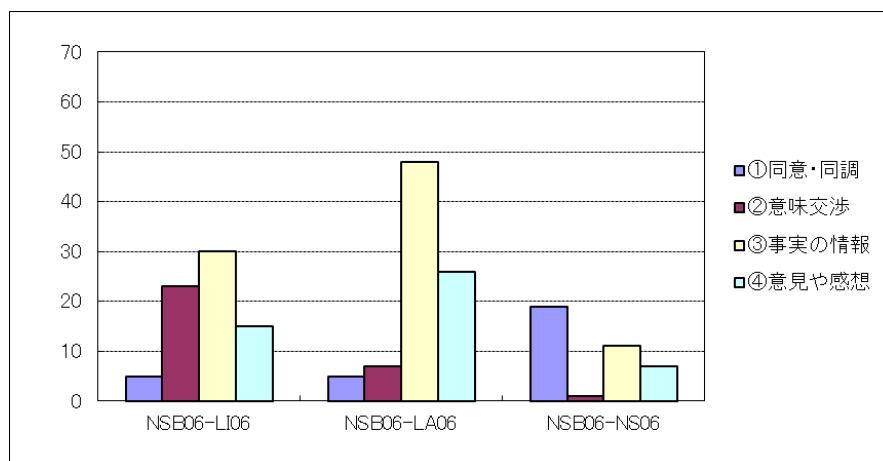


図 11 固定母語話者(NSB06)が使用した談話展開機能(発話数)

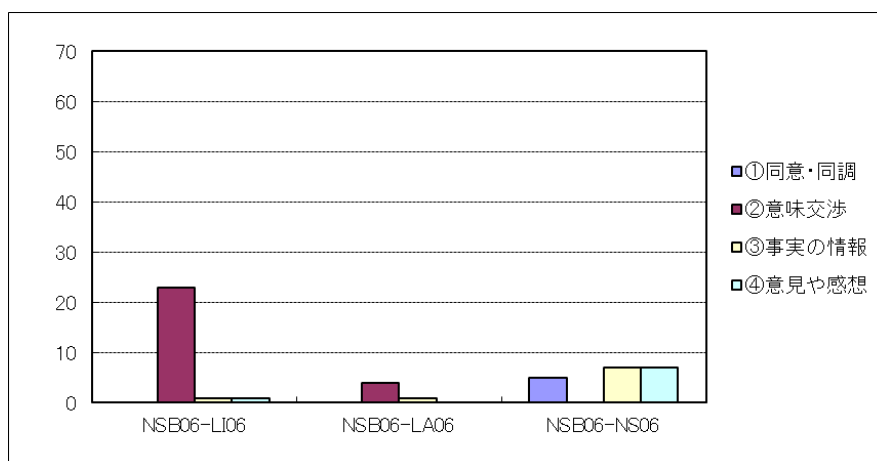


図 12 相手話者(LI/LA/NS06)が使用した談話展開機能(発話数)

以下の会話資料 6 では、会話が開始された直後に、学習者の出身国である韓国の「南大門」で火災が起こったというニュースを話題にしている場面である。30 行目「あの一、何でしたっけ、南大門、あのおっきな世界遺産が、もう、が、燃えちゃったじゃないですか。」で母語話者 NSB が質問を投げかけ、学習者が意味の確認を繰り返しながら、徐々に応答していく様子が示されている。

会話資料 6 中級学習者への同意・同調を求める質問

-
- 26 NSB 韓国で、
- 27 LI はい。
- 28 NSB ちょっと気になるのは、結構深刻な話なんですけど、
- 29 LI はい。
-

→30	NSB	あの一、何でしたっけ、南大門、あのおっきな世界遺産が、もう、が、燃えちゃったじゃないですか。
→31	LI	うん、あ、意味がちょっと・・・
32	NSB	南大門って、韓国に、
33	LI	南大門。
34	NSB	ありますよね。
35	NSB	おっきな門、韓国に、
→36	LI	はい。大きな門？門？
37	NSB	門。
38	NSB	あの一、観光客が、
39	LI	はい。
40	NSB	よく見に来る。
→41	LI	あ一、あ一、かぜ？、火事？
42	NSB	そう火事ですネ、火事。
43	LI	はいはいはいはい。
→44	NSB	あれ、ほんと、いま、どうなってるんですか？
→45	LI	今は、ちょっと一、その、あ一、せ、あ一、ん一…ちょっと、ん一、あ一、さい、再建築？
46	NSB	うん。
47	LI	するために、ん一、かつ、かくの、かくの門を、
48	NSB	はい。
→49	LI	また一、作るために、その、木？木、木を、うーん、探してる？います。それで、あ一、みんな、その門に、あ一、入ることがだめです。
50	NSB	ん一。
51	LI	ちょっと、あ、お一…、すいません。
52	NSB	あ、大丈夫ですよ。
53	LI	あ、あ、みえ、あ、見えーない、
54	NSB	うん
→55	LI	ことの、建物？
56	NSB	うん。
57	LI	建物で、まあ、その門を、あ一、ほーごー(保護)しています。
58	NSB	ん一。
59	LI	はい。

60 NSB はいはいはいはい。

この会話資料 6 では、発話番号 30 において母語話者から「(大きな世界遺産が)燃えちゃったじゃないですか」という同意・同調の質問が使用されている。相手話者と情報を共有していることが前提となる、同意・同調を求める質問表現が突然使われたことにより、学習者の語彙能力や質問内容への理解が追いつかない様子が表れている。会話開始直後であったことから、まだ学習者の日本語能力を十分に把握しておらず、母語話者側は中級学習者にとって難しい語彙も用いながら話を進めている。

さらに韓国の観光名所「南大門」についての時事ニュースは、初対面の韓国人学習者との共通情報であると想定され、会話開始時に導入しやすい話題として選択した可能性がある。これに対し、母語話者からの質問を理解し応答するため、発話番号 31「うん、あ、意味がちょっと…」、36「はい。大きな門？門？」では学習者が自ら意味交渉の質問を行っている。また母語話者も南大門について平易な言い換えを試みており、発話番号 41「あー、あー、なぜ？、火事？」では学習者の自発的な発話から、キーワードである「火事」という言葉が見られた。母語話者とのやりとりによって、徐々に質問内容を理解できたことがわかる。

さらに発話番号 44「あれ、ほんと、いま、どうなってるんですか？」では、母語話者 NSB によって意見や感想を求める質問が行われている。先述のように、この質問表現は応答内容が相手話者に任されることから言語的負担が大きく、中級レベルの日本語学習者にとって応答が困難であることが予想される。この会話資料においても、中級学習者は 45「今は、ちょっとー、その、あー、せ、あー、んー...ちょっと、んー、あー、さい、再建築？」49「またー、作るために、その、木？木、木を、うーん、探してる？います。それで、あー、みんな、その門に、あー、入ることがだめです。」と、「火事のあと再建築を行っており、立ち入り禁止である」という内容を伝えるため、試行錯誤している様子がみえる(途中、電子辞書を取り出して使用している)。これより会話資料 6 では、母語話者側から共通話題の提示に際し同意・同調を求める機能を使用し共感を求めたことに伴って、中級学習者側に同等の応答を求めることになり、意味交渉が増加したと考えることができる。

一方で、母語話者同士の会話でも、同意・同調を求める質問が多く使用されていた。以下の会話資料 7 は、防犯の話題のなかで、道端に乗り捨てたままになっている放置自転車について意見を述べている場面である。母語話者 NS の放置自転車を処分してしまうのがもったいないという意見に対し、固定母語話者 NSB が NS の提案は、手続き上難しいという意見を述べている。

会話資料 7 同意・同調の機能が用いられる母語話者同士の会話

- 381 NS なんか、誰も引き取りにこない自転車とか、格安で売ってくれればいいのになって思ったり。
- 382 NSB 確かにそれは思うんですけど、でもあれって、防犯登録されてるじゃないですか？
- 383 NS うん。
- あれで下手にこう売っちゃうと、それでまた、なんか、買ったはずなのに、ちゃんと買った
- 384 NSB はずなのに、なんか、犯人だろっていう容疑がかかったりとか、めんどくさいことがあるんですって。
- 385 NS うーん、全然エコじゃないと思うんだよなあ、あれ。
- 386 NSB そうですねー。

資料7では、NSが381「なんか、誰も引き取りにこない自転車とか、格安で売ってくれればいいのになって思ったり。」と、放置自転車が警察に回収されたあと、持ち主が引き取りに来ない場合に処分されることについて意見を述べている。これに対し、NSBは382「確かにそれは思うんですけど、でもあれって、防犯登録されてるじゃないですか？」と、相手の共感を得るような形で意見を述べている。日本語母語話者同士の会話においては、同意・同調を求める質問に質問者の主張が含まれることが多く、直接的な同意要求というよりも、自らの意見を提示しやすくする効果的な方法として使用されている。

さらに母語話者NSBの382「確かにそれは思うんですけど、でもあれって、防犯登録されてるじゃないですか？」という発話自体は、381の発話に同意はせず、反対意見の内容を含む。しかしながら同意・同調の発話を用いることによって、相手話者との情報の共有を図り、意見を提示しやすい構造を作り上げる働きを担っていることがわかる。

【会話事例4】NSB05の場合

最後に事例4として、図13、14の質問表出を観察する。NSB05は、日本語・日本文化を専攻する大学生であるが、留学生との日常的な接点はない。まず母語話者と中級学習者との会話においては、固定母語話者も中級学習者も同様に、事実の情報を求める質問、意味交渉を求める質問が多く、同意・同調を求める質問と意見や感想を求める質問は使用が少ないという結果となった。30分という長時間の情報交換の過程で、多くの意味交渉が行われたこと、また固定母語話者の事実を求める質問が最も多く用いられていることから、日本語力を補い情報交換を確実に行うため、事実の情報を求める質問が活発に行われたことが指摘できる。

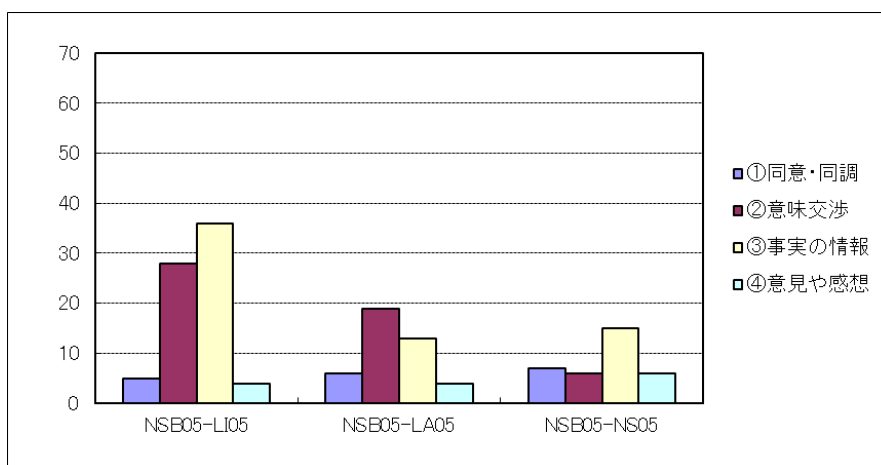


図 13 固定母語話者(NSB05)が使用した談話展開機能(発話数)

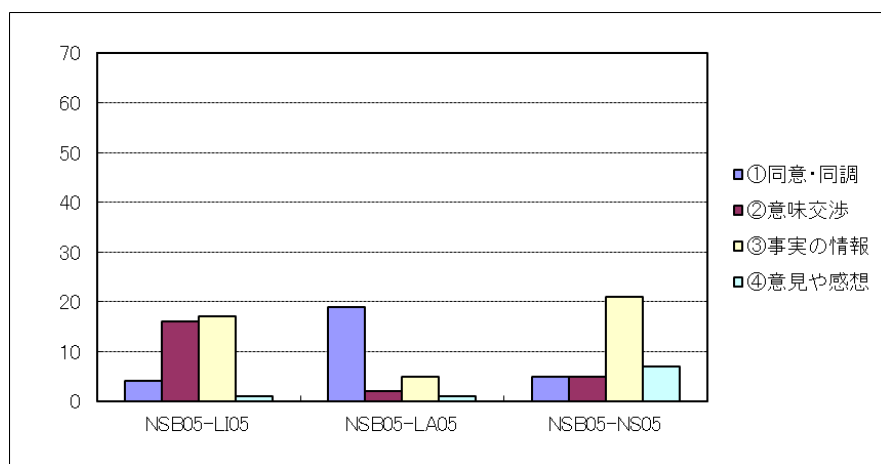


図 14 相手話者(LI/LA/NS05)が使用した談話展開機能(発話数)

また母語話者と上級学習者の会話においては、上級学習者 LA が同意・同調の機能を多用していることに注目できる。LA は、話者相手である固定母語話者よりも多くこの機能を用いており、他会話と比較し特徴的な使用として記述できる。この点に関し、次の会話資料 8 は、上級学習者 LI が、中国語母語話者は日本語を学ぶとき、漢字の音読みと訓読みが混同して困るという内容を母語話者 NSB に説明している場面である。

会話資料 8 同意・同調を求める機能を用いて話を進める上級学習者

- だから結構中国の方は、あの何、外国の学生の中で、みんなは、中国人はいいなあ、
- 371 LA あの音読みは大丈夫。実はそうではない、あの、いつもこの漢字で、むこうはこの発音でしょ？
- 372 NSB うん

→373	LA	日本と、日本の音読みが似てるがあるし、全然同じは、ま、結構似てるが多い。でも びったりではないでしょ？
374	NSB	うんうん、全く同じではない。
375	LA	そうそう、全く同じではない。
376	NSB	うん
377	LA	だから発音の時は、先生も困っちゃう、これ何、日本語…あ、そうですね、これです、 あ、わかった。テストのときは、結構頭痛いです。
378	NSB	うーん、難しいよ。
379	LA	似てるもあるし、全く、全然違うもあります。おん、訓読みが結構難しいです。
380	NSB	うーん、訓読みはね。

上の会話資料より、この上級学習者 LA は自らが発話を主導して話を進める際、371「(省略) 実はそうではない、あの、いつもこの漢字で、むこうはこの発音でしょ？」、373「日本と、日本の音読みが似てるがあるし、全然同じは、ま、結構似てるが多い。でもびったりではないでしょ？」のように、同意・同調を求める機能を用いた談話展開を多く行っている。このような同意・同調を求める質問は、各会話事例において、共感を得ながら会話を進める日本語母語話者同士の会話に特徴的であった。会話資料 8 で用いられている質問は、母語話者同士の会話に多い話題提示のための同意・同調ではなく、自分の主張に対する同意を求めながら進行している様子が見られ、上級学習者ならではの積極的な会話参加がうかがえる。

また次の会話資料9は、上級学習者 LA が、ゴールデンウィークに家族で海へ遊びに行き、子どもが迷子になるという話を切り出している場面である。

会話資料 9 上級学習者による同意・同調を求める機能の使用

→177	LA	なんとか、日本の場合は、私、前1回ゴールデンウィークの時は、あの家族を連れて、 海のちがいの所に行くでしょ？
178	NSB	海？
179	LA	海のちがいの、あの、海へ？
180	NSB	海辺？
→181	LA	ああ、海辺、海べんで、あの人数が結構多い。両親は、父親とか母親が、ちょっと気が 付いていないのうちに、子供が、ま、ま、迷子になっちゃう。
182	NSB	ああ。
183	LA	あの新聞、あのニュースは、あの1日は300人。
184	NSB	え、1日で、その海水浴してた人が。

185	LA	はいそう、うん、あの…たのが、多分あの1日、あの場所だけではないかな、結局は300人。
186	LA	私、あのもしこれは中国でだったら、この子は多分、なに、連れて…
187	NSB	連れて行かれる?
188	LA	行かれるは何の意味ですか?
189	NSB	あ、連れて、連れ去られる。
190	LA	あ、中国は連れ去られるではない、だけではない。
191	NSB	だけではない。

会話資料9は、子どもを狙う犯罪が急増しているという話題に対し、上級学習者LAが、自分の知っている情報を提供しながら、日本と中国の様子を比べようと試みている場面である。発話番号177「なんとか、日本の場合は、私、前1回 ゴールデンウィークの時は、あの家族を連れて、海のちがいの所に行くでしょ?」では、LAの同意・同調を求める質問によって情報提供を開始しているが、「私」を主語とした個人的経験にもかかわらず、「でしょ?」という文末表現を用いて相手母語話者に同意・同調を求めている。しかし相手母語話者NSBにとっては、上級学習者の経験は全く未知のものであり同意することができない。また「海のちがいの所」という表現も母語話者にとって明確ではなかった。

その結果、178「海?」からの日本語語彙に関わるやりとりと重なり、この違和感を直接解消する場面は見られなかったが、会話資料8と同様に、同意・同調を求める機能を使用することにより、母語話者の関心を方向づけながら積極的な会話参加が行われたと考えられる。

以上より、4つの会話事例を検討しながら、各会話の質問表現の使用について具体的な会話内での考察をもとに明らかにした。事例の考察を通して、各会話の特徴、また談話展開機能の会話内での使用を詳細に記述した。

2.3.3 質問による談話展開ストラテジー

本節では、具体的資料をもとに分析した考察を整理し、質問による談話展開ストラテジーとして各特徴を取り上げる。また質問表現の4つの談話展開機能に関して、本研究での考察を含め改めて検討を行う。

2.3.3.1 母語場面の会話における質問表現の使用

母語場面の会話(母語話者同士の会話)においては、質問表現の発話数を比較すると、固定母語話者NSB・相手母語話者NSの両話者の偏りが学習者との会話ほど見られず、双方の話

者から同程度の質問表現が使用された。初対面会話という状況で相手の情報を得るため、通常の自然会話よりも質問数が多くなったことが推測されるが、質問表現は会話参加の積極的な行動として捉えられることから(村岡 1999)、両話者が相互的に会話に参加し、相手に関心を示しながら会話が進行したことを示すと考えられる。

また使用された質問表現の機能としては、同意・同調を求める機能、意見や感想を求める機能が特徴的に観察された。同意・同調を求める機能に関しては、張(2010)の研究⁴で、確認用法としての文末の「よね」について情報量の多寡に着目したポライトネス理論の観点から分析されている。張は「よね」「だろう」の確認用法を語用論的立場から検討し、1) 聞き手に情報を要求する場合(情報量：聞き手>話し手)、2) 聞き手に認識を要求する場合(情報量：話し手 \geq 聞き手)、3) 聞き手にはない話し手の情報に関する場合(情報量：話し手のみ)、4) 話し手の確認に対して聞き手が反応として出す場合(情報量：前発話への同調)という 4 つの使用として分類している。本研究における同意・同調は質問表現を伴うため、1)、2) の分類に属しており、張(2010)は 1) を、「自分の形成した認識をそのまま聞き手に確認を求めるのではなく、聞き手とともに一つの相互了解を形成していくことで、よりポライトな発話効果を生み出す」とし、2) を「聞き手の記憶力や判断力を要求することは、聞き手のネガティブ・フェイスを侵害することに繋がるが、タイプ I と同じように、「よね」の認識形成中という意味特徴を発揮して、話し手は聞き手と共に過去の共通記憶を遡ったり、或いは、共に一つの見解を形成していくという過程性を示すことで、聞き手へのフェイス侵害を軽減する」と述べている。つまり、本研究の母語話者同士の会話において同意・同調の質問表現が用いられたことは、初対面の会話の中で、聞き手へのフェイス侵害を軽減する手段として用いられた可能性がある(会話資料 7)。また、本来質問表現は相手の情報を要求するという点で相手のフェイスを侵害する発話であることから、同じ質問内容であっても、相手に対する配慮から同意・同調の形を伴って発話されることが考えられる。

また意見や感想を求める機能に関しては、応答の自由度が高く、相手に応答者としての確実な話者交替を促すことから、使用によって談話展開が促進されることが考えられる。意見や感想の質問は、学習者同士の会話でも用いられたが、言語的負担が考慮され、会話が行き詰ってしまうなどの問題点があった。母語話者同士の会話の場合は、質問を通して相手の意見を聞くのではなく、叙述形式で自らの意見を述べ合う形が多く見られたことから、意見や感想を求める質問のみが多用されることは見られなかったが、母語話者同士の会話に多い機能として特徴づけられることが明らかとなった。

⁴ 張(2010)にて示されている例文を以下に示す。1)「(病院で)先生、お父さん、すぐ良くなりますよね。」2)「この間、私、東京に帰ったでしょう？」3)「もっとさ、なんかごつい先生だと思うんだよね。」4)「A: だってゼミがさ、やっぱり 5 限にあるとさ、やっぱり延びちゃうよね。」「B: 延びちゃうよね。」

2.3.3.2 接触場面における質問表現の使用

接触場面での会話(母語話者と上級学習者、母語話者と中級学習者)では、全体として母語話者よりも学習者のほうに質問発話が少ない傾向がみられた。日本語母語話者側の質問使用においては、事実の情報を求める質問、意味交渉を求める質問の使用が特徴的であった。

事実の情報を求める質問に関しては佐々木(1998)の「インタビュー・スタイル」にみられるように、母語話者が学習者に対し質問を繰り返しながら情報を収集し、確実な情報交換の過程で使用された。これより、上級学習者よりも情報の授受への配慮が必要な中級者との会話において、使用が顕著であったと考えることができる。

また接触場面の会話では、日本語の語彙や文脈の理解のため、意味交渉を求める質問が多用された。30分という比較的長い時間のコミュニケーションにおいては、分からない言葉を確認しながら進めていったことが推測できる。これは中級学習者・上級学習者どちらの会話にもみられ、また日本語母語話者、学習者の双方から行われた。

学習者からの質問に関しては、中井(2002)によって初対面会話における質問表現と会話の理解・印象の関係が分析されており、会話相手についての情報を積極的に質問する非母語話者のほうが、母語話者からの質問に応答しているだけの非母語話者よりも、分からない事柄が多く会話についていくのが困難であるという印象をもたれることを明らかにしている。しかし相手への関心や気配りという点では、相手に応答を求める働きのある質問発話を多く行っている非母語話者のほうが積極的な印象をもたれやすいと示している。つまり、学習者が確実な情報交換過程、あるいは日本語の語彙理解のために質問を行うことは、質問が多いという点で積極的な印象を持たれるが、一方で母語場面のような自然なやりとりが成立せず、会話についていくことが困難であるという印象を持たれるということが考えられる。全体として、接触場面の会話においては母語話者からの質問が多く使用されたが、質問表現を切り口として各会話を比較すると、質問発話数、各談話展開機能の様相から、会話の特質が明らかになった。

2.3.3.3 話者別(日本語母語話者・学習者)にみる特徴的な使用

各会話の事例考察を通して、質問表現の4つの談話展開機能は、母語場面、学習場面の両場面の会話において、それぞれの機能に異なった使用が見られた。数値的な発話数の差に加え、同じ談話展開機能においても、会話設定の違いにより、図15のような特徴的な使用が指摘できる。各機能における話者別の特徴的な使用について、以下の図15にまとめる。

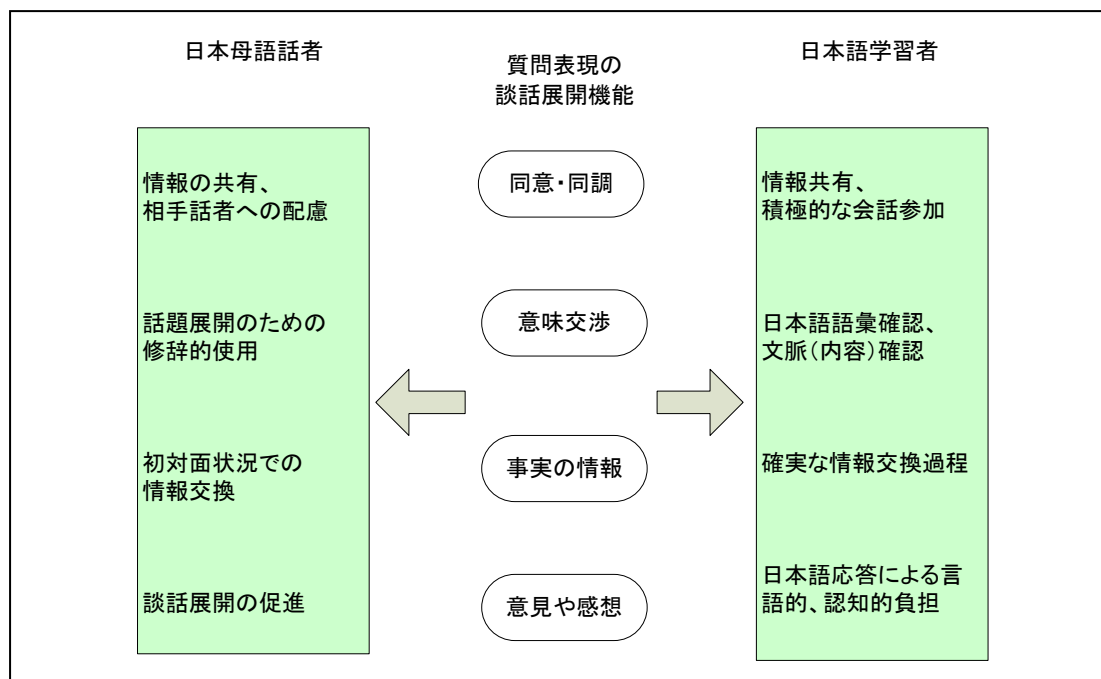


図 15 日本語母語話者と日本語学習者の質問表現の使用の特徴

これより具体的な会話資料をもとに考察を進めた結果、各会話設定の質問表現の使用に大きな特徴がある背景には、各談話展開機能の使用が話者によって異なるという談話管理の側面での違いがあるということが示された。次節では、これらの談話展開機能が一つの会話内でどのように推移しているのか、時間経過に着目した考察を行う。

2.4 談話進行に伴う質問表現の推移

前節では学習者の日本語能力や話者関係を通し、各会話に出現した談話展開機能を機能別に比較し、その特徴を捉えた。本節ではこれらの談話展開機能が会話の進行に伴ってどのように推移していくのか考察する。例えば前節で示した「中級学習者に意味交渉を求める質問が多い」という傾向も、会話の全体において出現しているのか、会話の開始部だけに集中して行われているのかにより、異なった談話展開が行われていると考えられる。そのため時間経過は、移り変わる談話進行過程を把握する重要な要素である。

そこで本研究では、前節に続く考察観点として「同意・同調」「意味交渉」「事実の情報」「意見や感想」を求める4つの談話展開機能が、会話の進行に伴ってどのように表れるのかを取り上げ、談話の進行過程に着目し質問表現の時間的推移を考察していく。

2.4.1 談話進行に伴う分析と推移の比較

日本語談話場面において、話者がどのように会話に参加しているのか、またどのように会話を維持しているのか、会話全体を視野にいれ進行過程を分析対象とした研究は少ない。また質問表現に焦点を当てた研究も、その多くが数回の発話連鎖に対する細かな視点での分析に留まっている。日本語学習者にとって長時間の会話場面は、自然な談話場面の一つであり、自分の日本語能力を駆使しながら会話維持を行うことの重要性も指摘されている。

談話を進行過程に沿って捉えた研究には、日本人と中国人、米国人との会話を情報要求の発話から分析した佐々木(1998)や、留学生とチューターの会話参加の動的なプロセスを記述した岩田(2005)などがあげられる。岩田は分析において、発話の連鎖に焦点を当てやりの協同構築性を重視した、イニシアチブ-レスポンス分析⁵(IR 分析)を用いており、会話の中でそれまでの内容に関係しない質問を、最もイニシアチブ(会話の主導)が強いターンとして分析している。そのため、本研究において質問表現とその機能的側面の推移に着目することは、会話構築や各会話の全体的様相が特徴付けられると考えられる。

また日本語教育の現場では、日本語学習者と母語話者がともに活動し、相互理解と交流を深める様々な実践が行われている。このような活動においては、参加者が自立的にやり取りに参加し、会話維持の役割を共有して談話を展開している対称的なやり取りもあれば、一方が会話の主導権をとり続ける非対称なやり取りも見られる。村岡(2003)は、日本語学習者の接触場面の参加について、雑談を分析資料として発話権(floor)の観点から考察を進めており、日本語教育場面のアクティビティ(教室活動)との関連を考える上で、実際の自然会話を分析することの有効性を指摘している。以上の先行研究を踏まえ、本研究においても実際の 30 分間の会話全体に視野を広げ、会話維持場面での質問表現について考察する。

図 16～21 のグラフは、前節で扱った NSB03、05、06、10 の 3 設定の会話(日本語母語話者同士、母語話者と上級学習者、母語話者と中級学習者)にみられた談話展開機能の推移の平均を、話者別に 6 つの図に表したものである。会話は岩田(2005)を参考に、全 30 分間を 4 部分に分け、各 7 分 30 秒を一区切りとして、その時間までの発話における質問表現数を談話展開機能ごとに集計した。

⁵ Linell et al.(1988)のイニシアチブ-レスポンス分析(Initiative-Response analysis)は、「ターン(一話者による発話)」を分析単位とし、談話を前に推し進める前方志向の性質であるイニシアチブの性質と、それまでの先行ターンに結びつくことによって談話に結束性をもたらすレスポンス的性質に注目した分析方法である。岩田(2005)は、19 のカテゴリー、7 段階のイニシアチブレベルを設定し、分析に用いている。

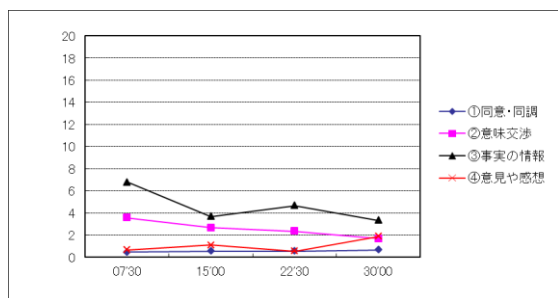


図 16(右) NSB-LI の会話の固定母語話者(NSB)側の談話展開機能の推移

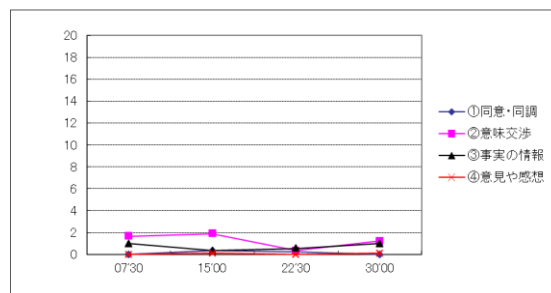


図 17(左) NSB-LI の会話の中級学習者(LI)側談話展開機能の推移

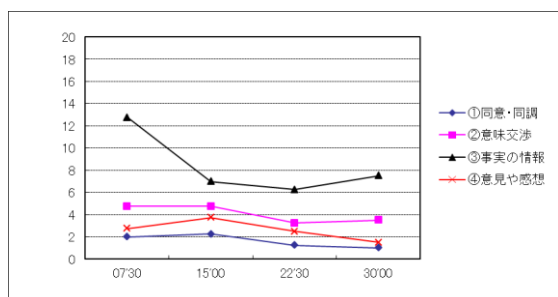


図 18(右) NSB-LA の会話の固定母語話者(NSB)側の談話展開機能の推移

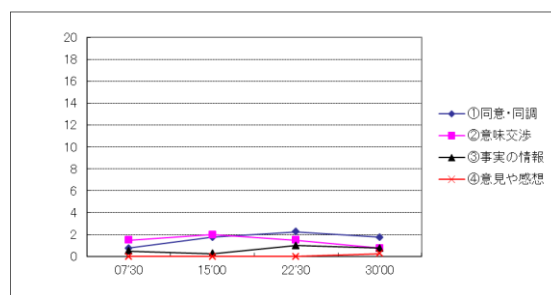


図 19(左) NSB-LA の会話の上級学習者(LA)側談話展開機能の推移

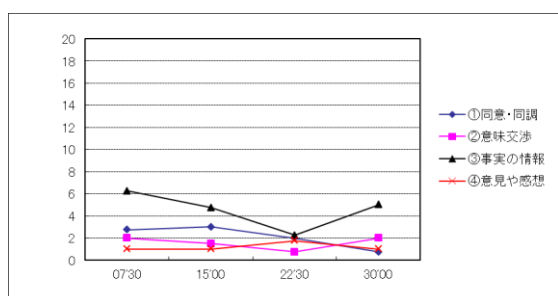


図 20(右) NSB-NS の会話の固定母語話者(NSB)側談話展開機能の推移

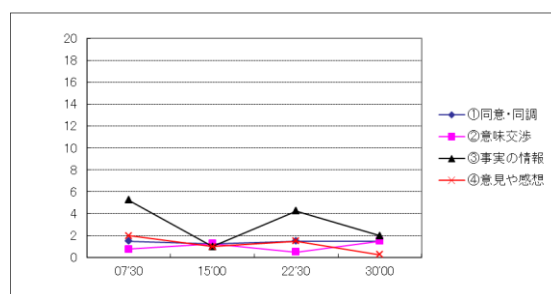


図 21(左) NSB-NS の会話の母語話者(NS)側談話展開機能の推移

上記の図より、接触場面においては、全体として母語話者からの質問が多く、会話開始時に質問が集中している。また意味交渉に関する質問は、会話が進行するにつれて減少している。また母語場面においても、会話開始時に事実を求める質問が多くみられており、接触場面、母語場面の両場面においても初対面会話の特徴として記述できる。

これらの全体の傾向を踏まえながら、以下より事例考察として NSB03 の各設定を会話資料とともに考察していく。

2.4.2 母語話者と中級学習者との会話における談話展開機能の推移

本節では、主に固定母語話者 NSB03 が行った 3 会話を中心に、談話進行に伴う分析から考察を行う。固定母語話者 NSB03 の会話を選択した理由は、母語話者および相手話者とした上級日本語学習者・中級日本語学習者の各話者から、フォローアップアンケートにて「会話を続けようとしたか」という項目に最高値 5 がマークされていたためである(5 段階評定)。そのため、NSB03 の会話は、非母語話者である学習者側からも会話維持を前提とした会話資料であると判断し、事例研究の考察の対象とした。図 22、23 は母語話者と中級学習者との会話(NSB03-LI03)の会話における質問表現の談話展開機能の推移を示したものである。

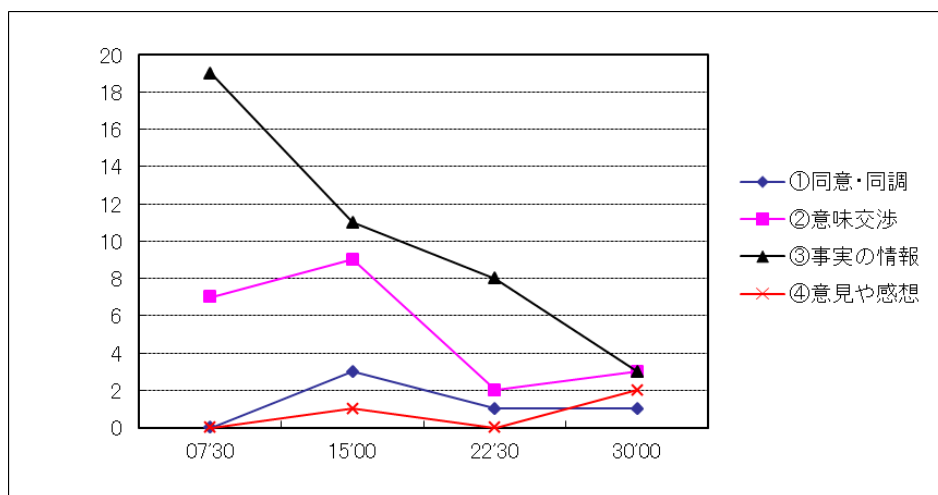


図 22 NSB03-LI03 の会話の固定母語話者(NSB03)側の談話展開機能の推移

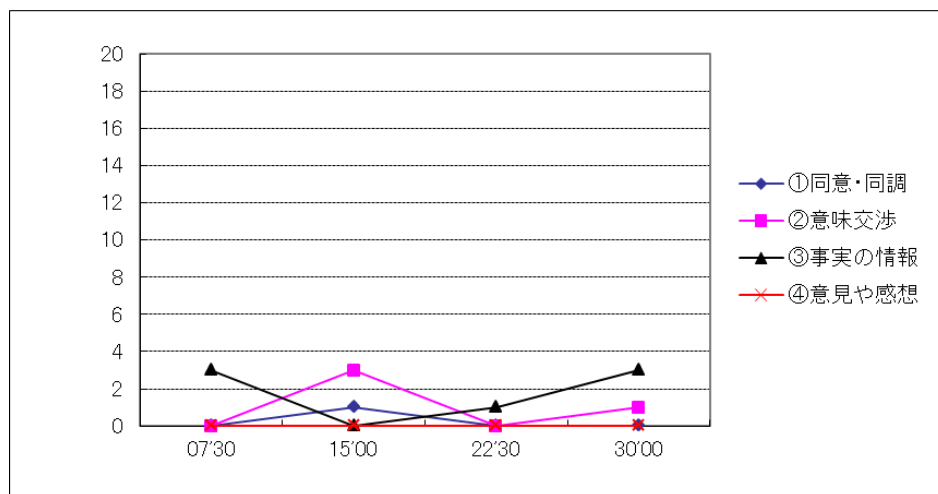


図 23 NSB03-LI03 の会話の中級学習者(LI03)側談話展開機能の推移

NSB03-LI03 における質問表現の発話数は、会話の全体で固定母語話者が 70、中級学習者が 12 であり、固定母語話者側からの質問表現に偏る結果となった。2.3 節では、中級学習者の会話において、母語話者がインタビュー・スタイルによって確実な情報交換を踏まえながら談話進行を行う傾向があることが明らかになり、質問表現が母語話者側に多いことが特徴となっている。Long(1981)も、非母語話者との会話において、母語話者は Wh-疑問文や二者選択の疑問表現を多く用い、少しの情報を短いやり取りで終えて、新たな質問表現により非母語話者の会話への参加を促すと述べていることから、母語話者側の質問表現が多いことは、先行研究を補足する結果であったといえる。

また学習者との会話に関し、村岡(2003)は、会話参加のしやすさを左右する要因の一つに非母語話者の日本語能力をあげている。村岡は、非母語話者の日本語能力が明らかに低い場合、メッセージの交換は難しい一方で、積極的な言語的調整と相互交渉が行われるため、会話参加自体の問題が深刻化することは少ないと述べている。これより日本語母語話者は、確実な情報交換としてだけでなく、「積極的な言語的調整と相互交渉」としての質問表現を使用した可能性がある。また NSB03-LI03 の全発話数は、母語話者側からの発話数が 305、学習者側の発話数が 286 であるという結果から、実際の会話参加はほぼ対等に行われていた。

しかし一般に言語能力の差は、会話の前提となる対等な参加機会を限定することから、参加者は言語的な役割調整を行なうことで会話を維持し、それによって対等な会話参加の機会が成立しているとみなそうとする。つまり母語話者と中級学習者との会話において母語話者側の質問表現の使用が偏っていることは、会話参加の機会の対等性を動機とした役割調整であり、このような言語使用を通して、会話が維持されていたと考えることができる。

また上図より時間的推移に着目すると、母語話者側の会話開始時の質問表現が多い様子が観察された。これより会話開始時には互いの情報を得るため、また学習者の日本語能力を補うため、積極的に質問が行われ、談話進行に伴い徐々に質問が減少したことがわかる。

また学習者側からの質問は、発話数自体は少ないが会話全体に出現している。特に会話後半になると、会話内容に即した積極的な質問が学習者側から行われる様子が見られるようになる。次の会話資料 10 は、中級学習者のやり取りの終了部において、母語話者の会話を引き出すように質問を行う部分であり、学習者が母語話者の進路について尋ね、母語話者が自分の考えを述べる部分である。

会話資料 10 会話後半部における中級学習者からの質問

→575 LI03 卒業したら、えっと、何をしますか？

576 NSB03 とりあえず、マスターが終わったら、昔はドクターに行こうと思ってたんですけど、

-
- 577 LI03 はい。
- 578 NSB03 でも、研究室、今いる研究室の先生がその、ドクターに行くよりも就職したほうがいい
って言われたので、
- 579 LI03 はい。
- 580 NSB03 ちょっと就職活動してみて、
- 581 LI03 はい。
- 582 NSB03 私はできたら、外国で、なんか研究したりするようなことがしたいです。研究職。
- 583 LI03 はい。
- 584 NSB03 研究とか何かを作る仕事をしたいです。
- 585 LI03 外国というのは、どちら…？
- 586 NSB03 えっとアメリカかオーストラリア、なんか英語圏がよくて、
- 587 LI03 はいはい。
- 588 NSB03 なんか、そっちがいいです。
-

上の資料では、主に母語話者側の発話を中心であるが、発話番号 575「卒業したら、えっと、何をしますか？」では、学習者からの自発的な質問が、585「外国というのは、どちら…？」では学習者が母語話者の会話を引き出す質問が行われている。特に 585「外国というのは、どちら…？」では、これまでの談話進行を乱さず、会話を更に進めることができる質問内容を扱っており、会話後半部になって話者同士が協同的に会話を進めている様子がわかる。

また質問表現の機能について、中級学習者と母語話者の会話に特徴的な事実の情報を求める機能に注目すると、母語話者側からは会話開始が最も顕著に出現し、その後徐々に減少しており、学習者側は会話中間部で少し減少し、後半にまた増加する様子がわかる。相手話者への情報要求として機能するこの発話は、接触場面に頻出するインタビュー・スタイルを構成するとともに、初対面会話では積極的な会話参加として機能する場合もある。学習者が会話後半部に向けて質問数が増加したことは、日本語母語話者との 30 分にわたる会話維持の中で、徐々に話者関係が構築され、積極的な談話進行を行うようになったことの現れであると考えられる。

2.4.3 母語話者と上級学習者との会話における談話展開機能の推移

次に母語話者 NSB03 と上級学習者 LA03 の会話を取り上げる。以下の図 24、25 は、前節の母語話者と同じ固定母語話者 NSB03 が、上級学習者 LA03 と行った談話展開である。NSB03-LA03 の会話の全発話数は、263(NSB03)、315(LA03)であり、そのうち質問表現は 33(NSB03)、17(LA03)である。母語話者同士の会話に比べ、まだ固定母語話者の質問数に偏

りがみられるものの、中級学習者との会話と比較すると、日本語能力だけではなく質問の構成も母語話者同士の会話に類似している。

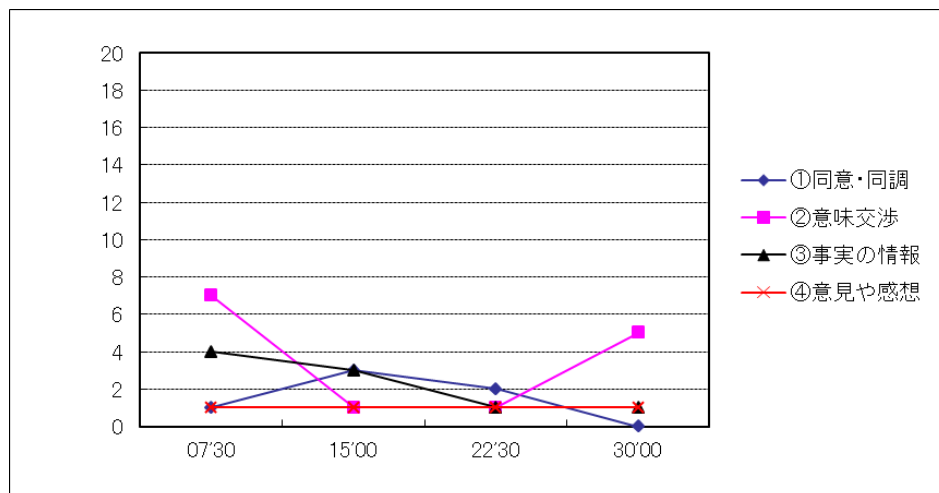


図 24 NSB03-LA03 の会話の固定母語話者(NSB03)側の談話展開機能の推移

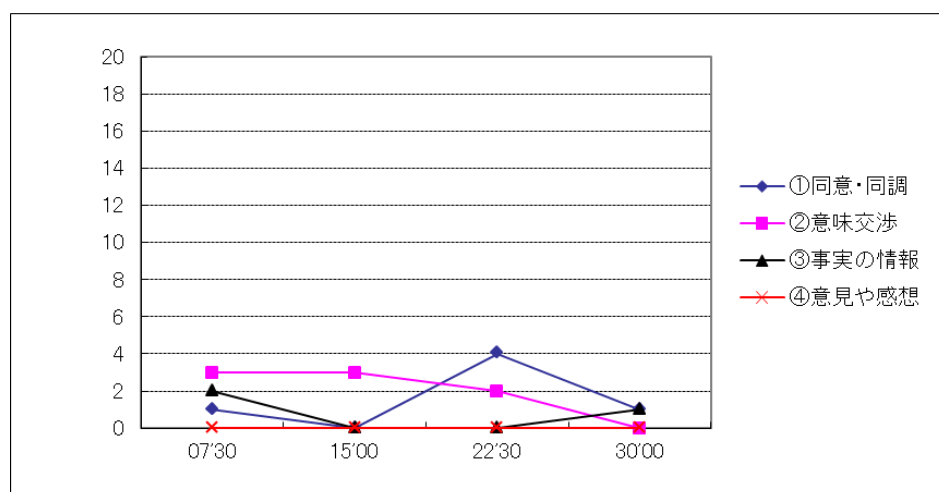


図 25 NSB03-LA03 の会話の中級学習者(LA03)側談話展開機能の推移

この質問表現数の比較に関し、フォローアップアンケート内において固定母語話者 NSB03 は「会話の中で相手への質問を積極的に行ったか」という質問に対し、中級学習者に対しては 4、上級学習者に対しては 3 とマークしており(5 段階評定)、上級学習者との会話において、中級学習者よりも質問が少なかったと自己認識していることがわかる。また学習者側のアンケート内の「会話の中で相手(母語話者)からの質問を受けたか」という質問に対し、中級学習者は最高値の 5、上級学習者は 4 をマークしている。これより学習者側の意識からも、上級学習者と母語話者の会話では質問表現の使用が減っていると推測することができる。

また質問表現の機能に関しては、母語話者同士の会話での使用に近づいてはいるが、接触場面の性質上、日本語語彙または文脈確認のための意味交渉が会話全体にわたってみられている。しかし上級学習者側の質問は、会話後半に向かって意味交渉の機能が減少し、また日本語母語話者の会話に特徴的であった同意・同調の機能の使用が多く見られることから、中級学習者よりも母語場面の会話に類似している。

上級学習者と母語話者の会話に関しては、村岡(2003)によって、非母語話者の日本語能力が高い場合には、メッセージの伝達が容易になる一方で、言語以外の要因が参加を難しくすることが指摘されている。会話は言葉によってインターアクションを維持、発展させなければならないと同時に、その場面を特徴付ける社会言語的能力も不可欠であると考えられる。そのため上級学習者と母語話者の会話においては、言語的な問題点よりも、挨拶、非言語行動、相槌による共感表出の不足、話題提供の少なさなどの問題点が否定的に評価される傾向が強く、中級学習者の会話とはまた異なる課題点を持つと考えられる。このような観点では、NSB03-LA03 の会話は、学習者からの同意・同調の質問がみられるなど社会言語的配慮も感じられることが指摘できる。

2.4.4 母語話者同士の会話における談話展開機能の推移

最後に、固定母語話者 NSB03 と相手母語話者 NS03 の母語場面の会話について考察する。図 26、27 は、それぞれの話者別の質問表現の推移である。

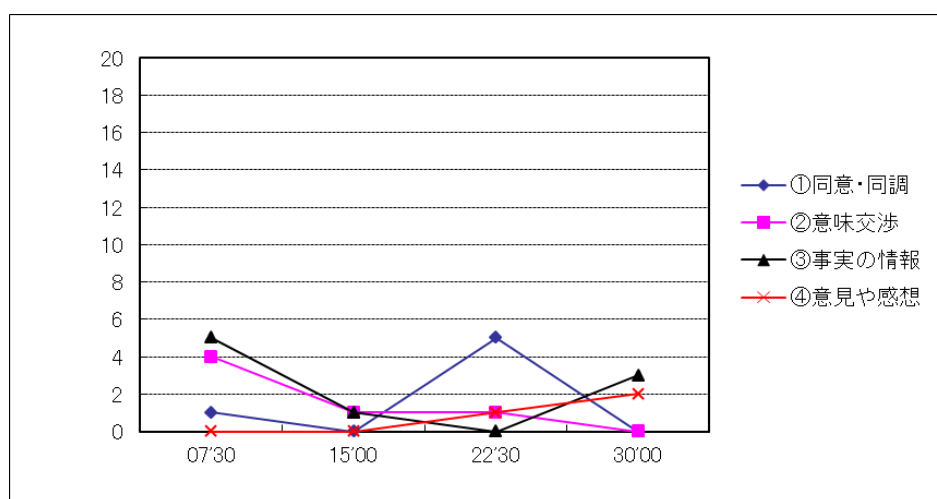


図 26 NSB03-NS03 の会話の固定母語話者(NSB03)側の談話展開機能の推移

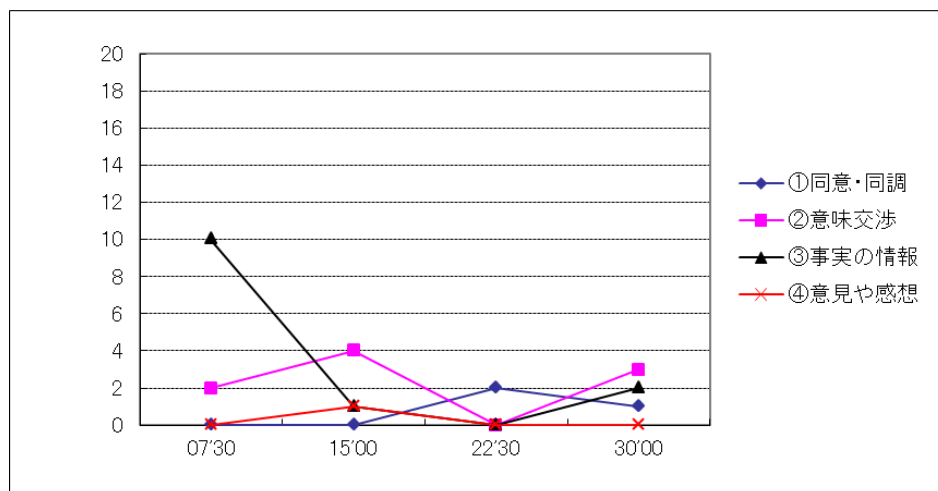


図 27 NSB03-NS03 の会話の母語話者(NS03)側談話展開機能の推移

母語話者同士の会話においては、全体の発話数が 253(NSB03)、309(NS03)に対して、質問表現の発話が、24(NSB03)、26(NS03)であることから、会話全体に対する質問表現は少なく、また話者同士のやりとりがほぼ対称的であったことが伺える。また固定母語話者 NSB03 の質問表現数を比較すると、中級学習者との会話で 70、上級学習者との会話で 33、母語話者同士の会話で 24 と日本語能力に応じて減少し、母語場面で質問表現の使用が少なかった。

母語話者同士の会話における時間的推移の特徴は、上級学習者との会話と類似し会話の全体を通して質問が出現しているが、会話冒頭で相手母語話者側からも事実の情報を求める質問が多く見られている。初対面の母語話者同士の会話として、相手話者からの質問も多く観察された。また会話後半部では、相手の意見を尋ねなくても叙述形式によって自ら意見を述べ合う場面が多くみられ、質問表現の発話数は減っているものの、相互的な意見交換が行われていたと考えられる。

2.4.5 初対面会話における質問表現の推移モデル

本節では、固定母語話者 NSB03 の会話を中心として、談話進行に沿ったより大きな視点での考察を試みた。質問表現及びその応答に関する研究は、対象となる発話の前後の隣接ペア、発話箇所を扱う考察に留まっていたが、会話資料全体を対象とする視点を持つことで、談話展開の中での働きを記述することができた。以下に固定母語話者 NSB03 以外の話者が行った会話からの考察と合わせ、各会話設定における質問表現の使用について示す。

2.4.5.1 接触場面の会話

日本語母語話者と日本語学習者の会話では、言語的な話者関係の違いをふまえ、会話を維持するための手段としての質問表現の使用が特徴的であった。母語話者との長時間の談話経験に至る前、つまり日本語学習過程での授業中の質問表現の使用には、「質問内容が公になる」「応答やその後の展開における日本語能力が不安である」という学習者側のリスク、「授業の流れが学習者側に移りコントロールが難しくなる」という教師側のリスクがあり、学習者自身が質問表現を使う機会が限られている(文野 2004)。そのため日本語学習者が教室外で談話の機会を得た場合も、母語話者への対等な質問行動そのものに抵抗を感じる可能性がある。今回の会話資料から得られた接触場面の会話は、全体として学習者からの質問数が少なかったが、こうした結果は、長時間の談話内で日本語母語話者を相手にした質問行動へのリスクが影響したものであるとも推測できる。

一方で、母語話者側の質問表現の多用も、談話進行に伴う分析の結果、一方的な情報交換の過程というよりも、こうしたリスクのため質問発話が少なかった学習者を補う行動であるとも考えられる。この点を、人々が相互行為の中で互いの立場の重要性を認識しその保持に協力し合うという、コミュニケーションのより深層部分に言及した Brown & Levinson(1987)のポライトネス理論⁶から考察する。

ポライトネス理論では、コミュニケーションの参加者双方が、フェイス(face: 立場)を基本的欲求として重視し、フェイスを侵害する恐れがある言語行動(FTA: Face Threatening Act⁷)に際し、フェイスを補償するためのストラテジー(FTA 補償ストラテジー)を用いるとする。

三牧(2008)は、会話の中で相手のフェイスを脅かす行動である FTA (Face Threatening Act) に焦点を当て、会話の進行過程において FTA がアンバランスである場合、その是正を求めてダイナミックな相互行為が行われることを指摘している。会話の中でどちらかの話者が相手に過度なフェイス侵害を行い、両話者の FTA のバランスが崩れた場合、(1)相手に自分のフェイスを侵害するよう誘導する、(2)自らで自分のフェイスを侵害する、(3)相手話者がバランスを察知し、自発的にフェイス侵害を行う、というバランス探求行動が見られる。

本来、質問行動も相手話者の情報を聞き出すという行為上、発話状況によってはフェイス侵害を起こしうると考えられる。また前述の通り、学習者にとっては、言語能力の上で、

⁶ ポライトネス理論におけるフェイスは、①他人に正しく評価されたい、認められたいという欲求であるポジティブフェイス(positive face)、②自分の行動や領域を侵害されたくないという欲求であるネガティブフェイス(negative face)の二種類を指す。

⁷ Brown&Levinson(1987)のポライトネス理論では、相手のフェイス(face: 立場)を脅かすフェイス侵害度に応じて、話者が様々なポライトネス・ストラテジーを用いてリスクを軽減するということが骨子となっている。FTA にあたる行為として、三牧(2013)は、批判する、断るという行為に加え、ほめる、約束するといった肯定的な行為も対象とされるとする。例えば、要求やアドバイスといった行為は、相手の将来の行為を断定する行為であって、相手にその行為をするよう圧力をかけるために、相手にとっては行為を侵害されたくないというネガティブフェイスに対する脅威となる。

質問の産出自体にリスクを伴うことから、発話者自らのフェイスを侵害する発話にもなる⁸。そのため本研究の結果においても、会話内でのバランスを保持するため、母語話者は学習者からの質問表現を誘導し、母語話者からの過剰な質問を感じた学習者自身も自ら質問を行い、会話維持に協力的になったと考えられる。談話進行に伴い徐々に質問表現の使用が変化したことや、中級学習者、上級学習者、母語話者同士の会話とだんだんと質問表現数が減少したことは、ともに質問表現に関するバランス探究行動のひとつであるとも考えることができる。

また本節では、会話参加の立場からの考察も行った。日本語で会話を維持する場面への参加は、日本語学習者にとって言語的に不利な立場となり、会話参加の機会も必然的に減ってしまうと考えられる。そのため母語話者は、質問によって発話権を譲渡することで学習者の発話順を生み出し、自然とバランスのとれた会話が維持できるという戦略を用いている。特に会話開始部においては、学習者自らが発話権をとることや母語話者へ質問し会話を主導することが難しいため、母語話者は学習者の日本語能力を把握すると、質問表現を多用して会話維持に努めたと考えられる。以上を図にまとめると、初対面会話の質問表現の推移として以下のようなモデルを示すことができる(図 28)。

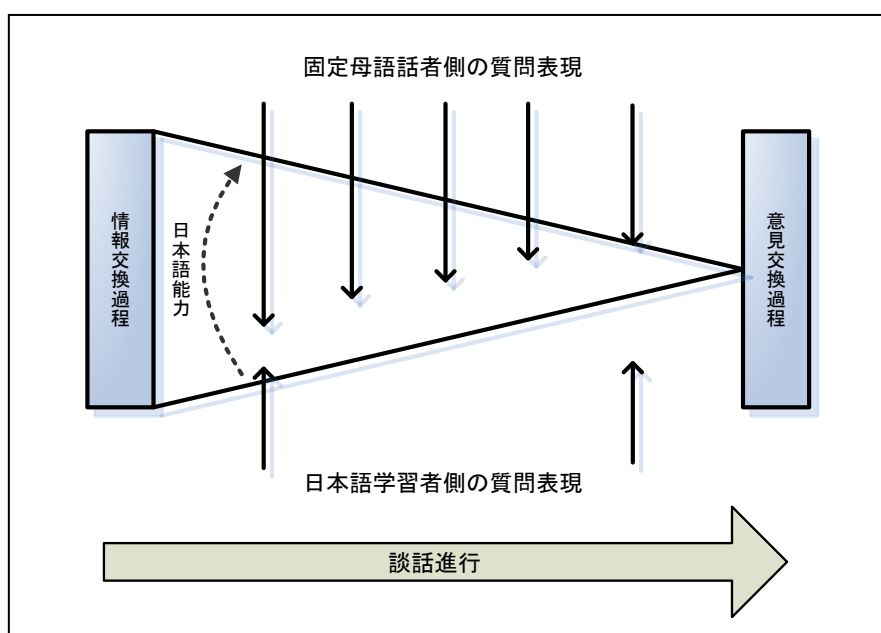


図 28 日本語母語話者と日本語学習者の初対面会話における質問表現の推移

図において、縦方向の矢印は質問とその発話数を示し、左から右方向へは初対面会話の会話開始部の情報交換過程から会話終了部の意見交換過程として談話が進行する様子を表

⁸ 発話形式とフェイスとの関連性について、三牧(2013)は、「絶対にボライト/インボライト」な言語形式はなく、人間関係やコンテキストによって、「ボライトにもインボライトにもなり得る」と述べる。

している。接触場面の場合、情報交換過程から意見交換過程に進行する間に、日本語能力や異文化間理解に関わるフェイスが生じると考えられる(図内の△の箇所)。しかし、質問による情報交換、応答の機会を与える発話権譲渡によって、フェイスの度合いは減少する。最終的な意見交換過程においてもまだ質問が見られているが、時系列としてとらえると上記のようなモデルが提示できる。

2.4.5.2 母語場面の会話

母語話者同士の会話では、学習者との会話に比べ、会話全体の質問表現の発話数が少ないことが示された。母語話者との会話においても、学習者との会話で述べたフェイス侵害及びそのバランス探求行動がみられ、会話維持のためフェイス侵害に繋がる質問が多用されることはなかったと考えられる。また母語話者同士の会話として、叙述形式による意見交換が特徴的であったことから、談話進行に伴い質問表現の使用が減っていくという傾向が表れた。

以下の図 29 は、日本語母語話者同士(母語場面)の初対面会話の質問表現の推移を示したものである。初対面の情報交換過程においては、互いに関する情報を得ないまま会話が進むが、人間関係が構築されると、フェイスの度合いが大きくなる。それに伴い、談話進行は、叙述表現を使用した意見交換へとシフトし、両話者が互いの会話参加の様子を見ながら、対称的に談話が展開したと考えられる。

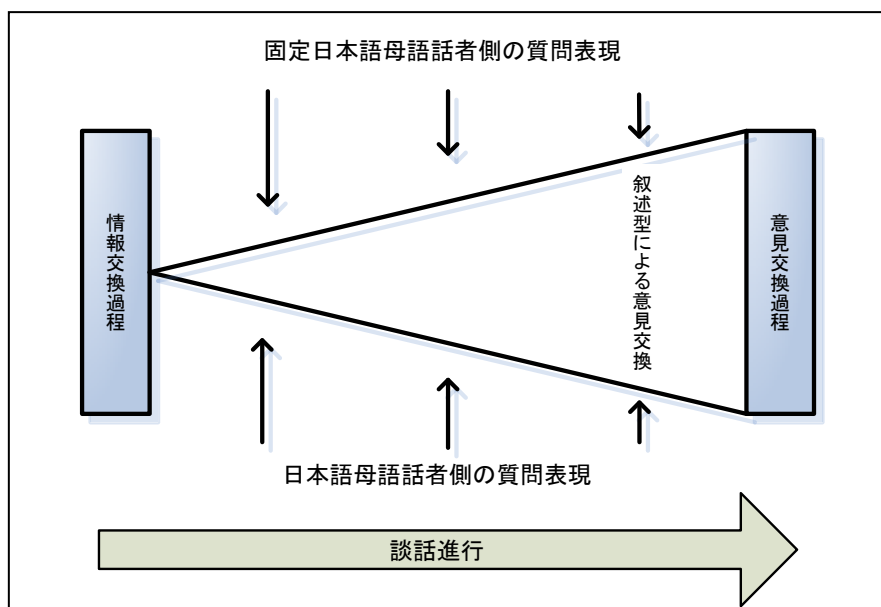


図 29 日本語母語話者同士の会話の初対面会話における質問表現の推移

以上より、質問表現の使用を談話進行に沿って考察することで、2.3 節の発話レベルでの分析では見えなかった、会話全体のマクロな考察を試みた。次節ではこれらの会話の内容的な側面から分析するため、話題導入に着目し考察を進める。

2.5 話題導入に関わる質問表現

本節では「話題」と質問表現の関連に着目し、2.3 節 2.4 節に続き、内容面からの考察を深める。一つの談話は複数の話題から構成されており、「話題導入」は談話展開を進める手段として、会話維持場面において重要な役割を示す。話題に関する研究には、メイナード(1993, 2004)、宇佐見(1993)、宇佐見・嶺田(1995)、三牧(1999a, b)、中井(2003)による諸研究があげられ、先行研究においても具体的な会話資料による分析が行われている。なかでも宇佐見・嶺田(1995)、中井(2003)は、話者が話題を導入する際に質問表現が積極的に用いられることから、質問表現と話題導入部の関連性を述べており、質問によって話題を開始することで、会話のイニシアティブ(主導権)を先導するという考察を行っている。そこで本研究においても、考察観点の一つとして質問表現と話題展開との関連に着目し、初対面会話の談話展開を明らかにしていく。

2.5.1 各会話の話題領域

「話題」は、これまでトピック、テーマ、話題という用語により、複数の概念を持つものとして研究されてきた。談話レベルのテーマを扱った Brown & Yule(1983)では、「日常会話におけるトピックは前もって明示されているものではなく、会話当事者の間で、会話進行中に、提示したり、採用したり、拒否したりするという交渉の後に確立される一つの枠組である」と述べている。またメイナード(1993, 2004)は、「相互テーマ展開構造」(interactional thematic structure)を提唱し、テーマ(theme: 既知の情報を伝える一部分)とレーマ(rheme: 伝えるべき新情報を持つ部分)という概念を用いながら、会話参加者の相互協力によって話題の枠組みが設定され、話題が選択・展開すると述べている。

一方、日本語の文章・談話においては、佐久間(1987, 2003)やザトラウスキー(1993)、河内(2003)が、話し言葉のなかの話題概念として「話段」を提唱し、さらに詳細な定義づけを行っている。特に河内(2003)は、各話段は内容において階層的な構造を示すとして、大話段、話段、小話段(例: 大話段「話題の開始、日焼けと海外旅行」、話段「談話の開始、日焼け、海外旅行」、小話段「テニススクール、飲食開始、談話の開始、二人の戸惑い、I の結婚式」など)を分類し、内容を重視した話段の認定を行っている。

また、近年の日本語自然談話を対象とした諸研究のなかでは、宇佐見(1993)、宇佐見・嶺田(1995)、三牧(1999b)、中井(2002、2003)の研究において、初対面会話を対象とした話題展開に関する研究が行われている。

これらの先行研究より、各研究方法によって「話題」に関する位置づけが異なることを踏まえ、本研究では話題を「会話の中で導入、展開された内容的にまとまった発話の集合」と定義する。また初対面会話では話題が深く進まないことを考慮し、類似話題への移行や変更、以前の話題へ戻る等も話題の一つとして数える。以下に、話題が移行する際の例としての発話を示す。(発話例は、宇佐見(1993)より引用)

- 例 A1：御主人のご都合とおっしゃいましたか。
 B1：ええ、M I Tで言語学を教えさせていただいております。
 A2：あ、そうですか。それじゃ、お二人でこの辺で・・・
 B2：はい。
 A3：いいですね。
 → A4：カリフォルニアでは、日本語を教えてらしたんですか。

上記の例では、A3までは「家庭の都合で、この辺にいる」という内容が話題であり、A4で「日本語を教えていたか」という新しい「話題」が導入されたと解釈する。また本研究では長時間の資料を対象に会話全体を分析対象とすることから、話題の内容的な移行を重視し、長いポーズによる会話中断や自然な話題の移行による話題転換に関しても、前後の文脈から「1 話題」と数えるものとする。

初対面会話における話題内容は、三牧(1999a)が「初対面会話の話題選択スキーマ」として選択される話題に共通性があると述べ、「大学生活、所属、居住、共通点、出身、専門、進路、受験」などの話題カテゴリーをあげ具体的な話題内容について言及している。しかしそれらの話題内容がどちらの話者の話題領域であるか考察されていないことから、話題導入による会話の主導や方向性を議論することが難しい。また初対面会話という会話場面では、共通の話題や関心を見つけることで会話が進行し、話題が参加者の誰に属するかによって話し手と聞き手が期待される役割は絶えず修正されることが指摘されている(村岡 2003)ことから、初対面会話における話題領域は談話展開を把握する上で重要であると考えられる。

そこで本節では、話題選択が会話のイニシアティブをとる意味をなすとする宇佐見(1993)の指摘から、各話題が内容的にどちらの話者の領域に属する話題であるかに着目し、話題領域に関する考察を行う。表 6 は、母語話者と中級学習者、母語話者と上級学習者、母語話者同士の会話の 3 設定における各話者が導入した話題領域に属する話題数の平均である。表内の数値は該当する話題数を示しており、合計部分は全話題を 100 とする割合(%)を示す。話題は固定母語話者(NSB)、相手話者(LI/LA/NS)、両話者に共通す

る話題・中間的な話題の3領域に分類している。話題領域は話題の開始部だけではなく、その後の展開を考慮し、一つの話題全体がどちらの領域に属するかを判断⁹している。

表 6 各話者が導入した話題領域の平均(話題数)

母語話者(NSB)と中級学習者(LI)の会話における話題領域

話者	NSB 側 話題	LI 側 話題	共通・中間的課題	計(話題数)
NSB	1.3	8.3	7.0	16.5
LI	1.5	1.7	2.0	5.3
計(%)	2.8(12.6%)	10.0(46.0%)	9.0(41.4%)	21.8(100.0%)

母語話者(NSB)と上級学習者(LA)の会話における話題領域

話者	NSB 側 話題	LA 側 話題	共通・中間的課題	計(話題数)
NSB	0.8	8.0	6.0	14.8
LA	0.8	3.5	3.3	7.5
計(%)	1.5(6.7%)	11.5(51.7%)	9.3(41.6%)	22.3(100.0%)

母語話者同士(NSB,NS)の会話における話題領域

話者	NSB 側 話題	NS 側 話題	共通・中間的課題	計(話題数)
NSB	3.5	2.0	6.3	11.8
NS	1.8	4.3	6.0	12.0
計(%)	5.3(22.1%)	6.3(26.3%)	12.3(51.6%)	23.8(100.0%)

まず全話題数を比較すると、3 設定とも大きな差はみられず、30 分という会話内で約 20 話題が導入されていることがわかる。しかし固定母語話者と学習者の話題導入を比較すると、母語話者同士の会話では 11.8 と 12.0 と両話者が対等な話題導入を行っているのに対し、学習者との会話では、母語話者側からの話題導入が多くなっている。これに関し、英語母語話者同士の会話と英語学習者と母語話者との会話を比較した Long(1981)の研究では、FTD(Foreigner Talk Discourse)として母語話者側の発話を観察し、インターアクション構造の違いとして、FTD ではより突然の話題の切り替えが多く、話題の継続性がないという特徴を挙げている。上の表 6 の結果においても、固定母語話者の話題導入は、中級学習者に対し 16.8、母語話者同士に対し 11.8 であり、学習者との会話で話題導入(切り替え)が多く、Long と同様の特徴が現れていることがわかる。

また話題領域についてみると、母語話者同士の会話においては、両話者に属する話題領域はほぼ対等であり、全体として共通・中間的課題が多くみられた。一方学習者との会話になると、中級学習者、上級学習者の会話ともに学習者側領域が多く、固定母語話者側の話題はほとんど導入されていないことが分かる。2.3 節、2.4 節では、「学習者と

⁹ 話題領域の判別は、分析者と文字化作業協力者である第三者の判断とが一致したものを用いる。

の会話では母語話者側からの質問表現が多用される」という結果が得られたが、質問によって学習者から情報を引き出したことにより、学習者領域に属する話題が多かったという上表の結果に繋がったと推測できる。また母語話者同士の会話においては、話者自らが自分の領域の話題導入を行うことが多いということが明らかとなり(NSB : 3.5, NS : 4.3)、母語場面の特徴として捉えることができる。以上のように話題領域について考察することで、各会話の傾向がより明らかになった。次にこれらの話題の話題導入の頻度、形式について更に分析を進める。

2.5.2 話題導入の頻度と形式

宇佐見・嶺田(1995)は、上下関係のある母語話者同士の初対面日本語会話に関し、話題開始部で用いられる言語形式を「質問形式」と「叙述形式」にわけ、特に質問形式に関する話題展開のパターンに特徴¹⁰が見られることを示した。本研究でも各話者の話題導入数に加え、導入した発話の形式に着目し、話題導入を開始する発話が「質問形式」であるか「叙述形式」であるかによって比較する。以下の表は、各会話設定における話題導入数と、導入時の発話形式をまとめたものである(表 7)。

表 7 各会話の話題導入数とその形式の平均(話題数)

母語話者(NSB)と中級学習者(LI)の会話における話題導入数とその形式

話者	話題導入数	叙述形式	質問形式
NSB	16.5	4.5	12.0
LI	5.3	3.3	2.0
計	21.8(100.0%)	7.8(35.6%)	14.0(64.4%)

母語話者(NSB)と上級学習者(LA)の会話における話題導入数とその形式

話者	話題導入数	叙述形式	質問形式
NSB	14.8	3.3	11.5
LA	7.5	5.8	1.8
計	22.3(100.0%)	9.0(40.4%)	13.3(59.6%)

母語話者同士(NSB,NS)の会話における話題導入数とその形式

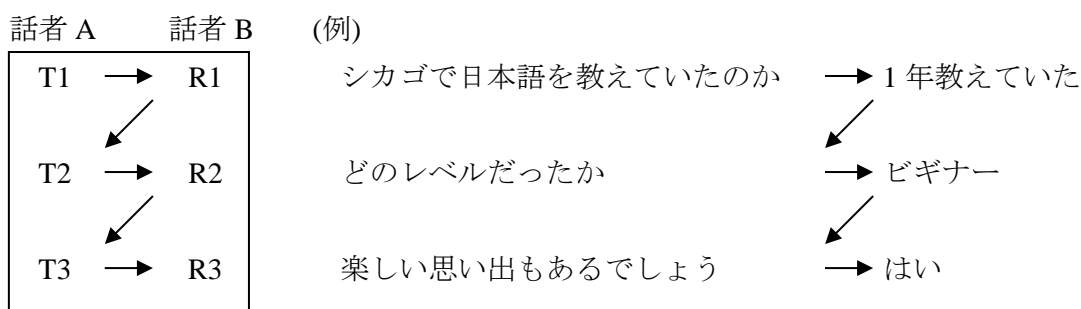
話者	話題導入数	叙述形式	質問形式
NSB	11.8	7.0	4.8
NS	12.0	9.0	3.0
計	23.8(100.0%)	16.0(67.4%)	7.8(32.6%)

¹⁰ 宇佐見・嶺田(1995)の研究では、「目上が話題を導入して会話をリードする傾向が強く、その導入の仕方は、初対面の会話ということもあり、質問形式が多い。」と述べられている。

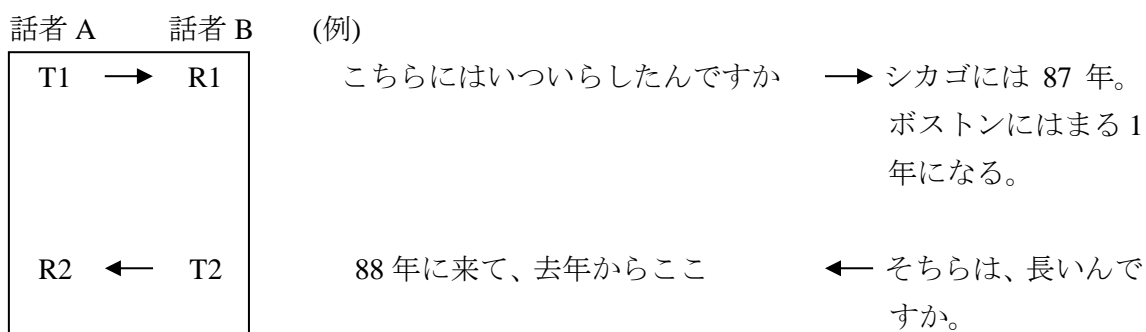
表より学習者との会話においては、話題導入の約 6 割が質問表現によって導入されており、母語話者同士の会話では反対に約 7 割が叙述表現によって導入されていることが明らかになった。宇佐見・嶺田は、上下関係のある母語話者同士の会話において質問表現による話題導入が多くみられたことを指摘したのに対し、本研究で設定した初対面の母語話者同士の会話では、叙述形式による質問表現の使用が多く出現した。

このような話題導入の形式に関し、宇佐見・嶺田の研究では母語話者同士の目上・目下の社会関係において、次のような話題の展開パターンがみられることを示している。図中の T は既知の情報を伝える文の一部であるテーマ(theme)、R は伝えるべき新情報を持っている部分であるレーマ(rheme)を表す。

1) 「質問－応答型」：どちらかが話題を出し、相手がそれに答えるパターン



2) 「相互話題導入型」：話題を互いに出し合い展開するパターン



(宇佐見・嶺田 1995)

上記の話題の展開パターンでは、上下関係のある母語話者同士の会話に特徴的だったパターンとして、質問形式で始められた展開のみが示されている。本研究においては、上記の傾向は、主に質問形式による導入が多かった学習者との会話の特徴として検討することができる。宇佐見のいう上下関係が会話に及ぼす効果と、日本語能力の差が会話

に影響を及ぼす効果とは、コミュニケーション上の負担となり得る要因として類似している可能性も考えられる。また中井(2003)は、この話題の展開パターンを再検討し、参加者が同程度に質問表現で話題を開始している「質問一応答型(相互型)」、参加者のどちらかがもう一方の参加者よりも著しく質問表現で話題を開始している「質問一応答型(一方方向型)」、情報提供によって話題が開始される「情報提供話題開始型」を設定した。これを本研究に当てはめると、質問形式が多かった母語話者と中級学習者の話題導入は「質問一応答(一方方向型)」、叙述形式が多かった母語話者同士の会話の話題導入は「情報提供話題開始型(相互型)」、質問形式・叙述形式の両者が使用され、母語話者からの導入が多かった母語話者と上級学習者の話題導入は「質問・情報提供話題開始型(一方方向型)」とすることができる。なお中井の研究においては、日本語学習者の日本語能力が設定されていなかったが、本研究では上級学習者との会話において、叙述表現の使用が増えることが明らかになり、より母語話者の談話展開に近い話題導入を行っていたことがわかった。

2.5.3 叙述型話題導入と話題領域

本節では、他研究では具体的に扱われることが少なかった叙述形式での話題導入について考察する。この叙述型話題導入は、自らの意見を含む自発的な発話という点で質問表現での「同意・同調」を求める表現に類似するところがあり、相手に質問することで話題を導入するのではなく、自らが話題導入発話を先導する展開方法をとっている。

2.5.2 では叙述形式・質問形式での導入の頻度が示されたが、その話題内容について、話題領域と関連付けた考察が必要であるといえる。そこで、本節では、2.4 節にて取り上げた固定母語話者 NSB03 の会話を例に、話題導入形式と話題領域とを合わせた考察を行う。以下の表 8 は、叙述型話題導入とその話題領域との関係を示したものである。

下表からは、中級学習者との会話から母語話者同士の会話に向けて、少しずつ叙述形式での導入が増えていることがわかる。領域に関しては、3 設定の会話を通し、叙述型話題導入の場合は、導入者自身の内容を話題として導入することが多いことが示されている。

表 8 叙述型話題導入とその話題領域との関係
母語話者(NSB03)と中級学習者(LI03)の会話

話者	導入者領域 の話題	相手話者領域 の話題	共通・中間領域 の話題	全叙述型 話題導入数
NSB03	1	0	0	1
LI03	2	0	1	3
計	3	0	1	4

母語話者(NSB03) と上級学習者(LA03)の会話

話者	導入者領域 の話題	相手話者領域 の話題	共通・中間領域 の話題	全叙述型 話題導入数
NSB03	1	1	2	4
LA03	6	0	2	8
計	7	1	4	12

母語話者同士(NSB03,NS03)の会話

話者	導入者領域 の話題	相手話者領域 の話題	共通・中間領域 の話題	全叙述型 話題導入数
NSB03	3	0	1	4
NS03	7	0	2	9
計	10	0	3	13

以下の資料は、母語話者同士の会話において、叙述形式の話題導入が行われている場面であり、母語話者 NS03 が、新聞で見た車の盗難事件を話題に取り上げる場面である。

会話資料 11 母語話者同士の会話での叙述型話題導入(導入者領域の話題)

- 61 NS03 私が新聞で見たのは、あの車のフィット、
- 62 NSB03 フィット、フィット、フィット？
- 63 NS03 エフアイティの、車の名前。
- 64 NSB03 機種？
- 65 NS03 そうそう。
- 66 NS03 あれが狙われて、
- 67 NSB03 えー。
- 68 NS03 なんか、駐車場、「地名」って書いてあったんだけど、
- 69 NSB03 近い。
- 70 NS03 んー、駐車場へ行って、さて車に乗りましようと思って行ったら車がなかったとかで、
- 71 NS03 そしたらなんか、そういうフィットだけを狙った犯罪みたいなのを、
- 72 NSB03 すごい好きなんだ。
- 73 NS03 何件かあるらしくて、
- 74 NS03 そうそう、そういう車の盗難とかもあるみたいだよ。

上の会話資料は NS03 が新聞で読んだ事件を NSB03 に話す場面であり、地域の犯罪について話し合っている途中で自分が知っている事件を思い出し、NSB03 に情報提供する形で話題導入が行われた場面である。発話番号 62,64 において車の車種名が確認さ

れたが、話題導入者は質問表現を用いずに話題を進めており、叙述形式を用いた情報提供型の話題導入であるといえる。このように日本語母語話者同士の会話における叙述型話題導入の使用は、導入者が持つ知識や経験について情報提供する形で導入することが多く、共通領域については、ニュースや時事問題など相手母語話者と共通の話題だと思われるものを選択して切り出すときに行われている。

一方、学習者との会話に関しては、表内の中級学習者が導入した叙述形式についての資料を検討する。以下の会話資料は、会話後半部分になって、自分が所属している研究室の構成員について中級学習者自らが話題を切り出す場面である。この会話の直前には、母語話者側が自分の大学院生活について語る部分が見られている。

会話資料 12 中級学習者の叙述型話題導入(導入者領域の場合)

-
- 442 LI03 私、えっと、最初るとき研究室は、えっとたぶん、あのいち、ただ一人しかいない・・・
- 443 NSB03 はい
- 444 LI03 あのに一、は一人です、外国人・・・
- 445 LI03 でも昨日、えっとまた2人、この研究室に移る、なした。
- 446 NSB03 はい。
- 447 NSB03 1,2,3,4
- 448 LI03 5人。
- 449 NSB03 はい。
- 450 LI03 人数が少ない・・・
- 451 NSB03 少ないですね。
- 452 LI03 はい。
- 453 NSB03 でも、よかったですね、3人で、M1(修士課程1年生)。
- 454 LI03 はい。
-

上の会話資料は、母語話者が自分の大学院生活について語り終わったあと、発話番号442にみられるように、中級学習者が自然な形で自らの研究室での外国人留学生の人数について話し出す場面である。母語話者側も、この話題導入に応じて補助的な発話を行い、学習者の情報提供を進めながら談話が展開している。上の会話資料は会話の後半部であり、学習者がNSB03との会話に慣れた段階でみられた話題導入であった。その他には、会話冒頭部の自己紹介場面や母語話者の情報提供に対し、中国の話題について切り出す場面に、叙述型話題導入が用いられていた。これより学習者による叙述型話題導入は、挨拶など定型的な導入や母語話者との情報のバランスが求められる場合、談話進行に慣れた後半部などで出現していることがわかった。

また上級学習者の叙述型話題導入になると、これまでの話題とは関連のない別の話題であっても、叙述型で導入する場面がみられるようになった。しかし日本語母語話者が用いるように、ある程度一般化した事実やエピソードを導入するのではなく、個人的で共有しにくい話題を叙述型で導入してしまうなど、母語話者にとって唐突であり違和感が感じられる使用もみられた。

また話題を導入された相手の発話権に関して、次のような考察を行うこともできる。先行研究においては、母語場面の会話(日本語母語話者同士の会話)における話題進行の特徴として、話題内容を一方の話者が淡々と進めていく「単独発話権」と、話題を協同的に構築する「協同発話権」に基づく談話展開が指摘されており(村岡 2003)、どちらも叙述型話題導入から始まる。

単独発話権は、相槌等による聞き手としての反応や適切な応答によって支えられており、このシステムに沿った聞き手参加は、日本語学習者にとって容易ではない。聞き手参加を適切に行えない場合は、聞き手の参加過少として評価され、「単独発話権」としての構造が成立せず、会話維持が困難になると考えられる。

また、「協同発話権」に基づく話題は、話題が参加者間で共有され、協同話者となって話題が生成される場合をいう(co-tellers)。単独発話権による話題とは対照的に、話題への同調や、話順交替位置直前の発話の重なり、相手の話順内での同時発話的な相槌が特徴となり、共感または同意を示す同調的な文脈となる。そのため日本語学習者が聞き手となる場合、協同話者が成立する場面での同調的な合図や話題内容の補強、話題に関する評価などは日本語としての発話負荷はそれほど大きくないが、瞬間的に生成される話題内容を理解し、どのように発展していくかを予想して即座に反応するためには、話題についての知識や経験、感情などを共有している必要がある。村岡はこれを「内的場面性が高い状況」と述べており、長時間の会話を維持する談話進行過程においては、日本語学習者にとって困難であると考えられ、本研究での叙述型話題導入の頻度も少なかったと考察できる。

これら母語場面に特徴的な会話進行は、話題内容を一方の話者が淡々と進めていく「単独発話権」による話題は、話題導入者側の情報提供から成り立つ「導入者領域の話題」、話題を協同的に構築する「協同発話権」による話題は両者の共有情報から成る「共通・中間領域の話題」の周辺のやりとり結びつきやすいと考えられる。また「単独発話権」「協同発話権」はどちらも叙述型の話題展開が中心となっている。そのためこれら叙述型話題導入を中心とした談話展開には、聞き手側の会話参加も重視し、接触場面の会話にも応用していく必要があると考えられる。

2.5.4 質問型話題導入と話題領域

以下は固定母語話者 NSB03 が行った 3 設定の会話における質問型話題導入とその話題領域との関係を示したものである。

表 9 より、質問型話題導入は中級学習者との会話、上級者との会話、母語話者同士の会話の順に減少し、学習者との会話に多く用いられていることがわかる。また 3 設定に共通して導入者領域の話題は導入されておらず、母語話者と学習者の会話では相手領域の話題に、母語話者同士の会話では共通・中間領域の話題に質問型話題導入が用いられている。そのため学習者との会話においては、質問によって相手の情報を引き出すと同時に話題全体も相手領域の話題になり、母語話者同士の会話では、質問によって共通話題につながっていることがわかる。

表 9 質問型話題導入とその話題領域との関係

母語話者(NSB03)と中級学習者(LI03)の会話

話者	導入者領域 の話題	相手話者領域 の話題	共通・中間領 域の話題	全質問型 話題導入数
NSB03	0	10	1	11
LI03	0	2	1	3
計	0	12	2	14

母語話者(NSB03)と上級学習者(LA03)の会話

話者	導入者領域 の話題	相手話者領域 の話題	共通・中間領 域の話題	全質問型 話題導入数
NSB03	0	4	0	4
LA03	0	1	4	5
計	0	5	4	9

母語話者同士(NSB03,NS03)の会話

話者	導入者領域の 話題	相手話者領域 の話題	共通・中間領 域の話題	全質問型話題導 入数
NSB03	0	1	3	4
NS03	0	1	2	3
計	0	2	5	7

以下の会話資料 13 は、中級学習者との会話における質問型話題導入であり、会話資料 14 は母語話者同士の会話内に現れた質問型話題導入である。

会話資料 13 中級学習者との会話における質問型話題導入

- 117 NSB03 中国は、中国のどの辺なんですか？
- 118 LI03 えっと、東北地方の「地名」省。
- 119 NSB03 えっ、東？
- 120 LI03 はい。
- 121 NSB03 あー、寒いところですね。
- 122 LI03 はい。
- 123 LI03 冬は寒くて、夏はすごく暑いです。
- 124 NSB03 寒いときは何度ぐらい？
- 125 LI03 えっとー、ゼロより・・・
- 126 NSB03 マイナス？
- 127 LI03 マイナス 30 度。
- 128 LI03 はい。
- 129 NSB03 えー、冷凍庫ですね。
-

会話資料 14 母語話者同士の会話における質問型話題導入

- 56 NSB03 「地名」の犯罪はなさそうじゃない？
- 57 NS03 いや、でも、よくみんな、「地名」といえば犯罪とか殺人とか。
- 58 NSB03 あ、でも最近多いかもしれない。
- 59 NS03 んー、私もそんな意識はないけど、多いのかもしれない。
- 60 NS03 でも、大学内でも結構、ね、いろいろあるし、大学内とか大学付近。
-

会話資料 13 は、母語話者が中国出身の中級学習者に対し、出身地をより詳しく聞き、学習者が説明を行う場面である。その後学習者の出身地についての説明が長く続くことから、母語話者 NSB03 の 117 の質問を話題導入の発話とし、相手話者領域の話題を導入したと考えることができる。一方、両話者が共通して知っている地名について話題に上げている会話資料 14 は、発話番号 56 で質問型話題導入を行っているが、57 の応答で NS03 は自分の意見を述べず、「みんな」を主語に一般的な見解について応答している。この話題ではその後、両話者に共通する話題が進んでいることから、母語話者同士の会話では、質問が直接的な情報要求の機能として働いているのではなく、共通話題を始めるための手段の発話として働いていると考えることができる。

これらの考察から、質問型話題導入については 2 つの捉え方が考えられる。

- 1) 質問をすることで相手に発話権を譲渡し、応答をきっかけに相手主導の談話展開になる場合 → 質問形式による相手領域の話題
- 2) 質問をすることで質問者が話題選択を行い、実質的には質問者が会話を主導したり、協同的な談話展開になる場合 → 質問形式による(導入者領域、共通領域の話題)

特に 2) の場合は日本語学習者にとって会話中の判断が難しく、応答発話で自分からの情報提供が多くなると、本来質問者が求めていた話題とは異なった談話展開となり、会話がスムーズに進まず維持できないという場合が考えられる。例えば会話資料 13 の質問型話題導入が 2) の意図であった場合、質問者は質問型話題導入をきっかけに、自分が中国を旅行した経験を話題にしようとしたが、学習者 LI03 は直接的な質問だと認識し自分の出身地の説明を続けてしまうことが考えられ、否定的な印象を与えてしまう可能性もある。

また 2) に関しては三牧(1999b)も、情報提供量の多少が直ちに会話の主導権に結びつくものではないことが、従来見過ごされてきたことを指摘している。また発話が少なく聞き手になることの多い参加者が、自ら提供する情報量が少ないにも関わらず、相手に質問することによって話題を選択、展開した結果、実質的には会話を主導しているという場合があることも指摘している。

以上より日本語学習者と母語話者の会話では質問型話題導入が多く使用されていたが、質問型話題導入も複数の捉え方が考えられ、学習者にとっても使用が複雑であることが示された。しかしこれらの考察をふまえ、情報要求としての質問だけではなく、話題導入のための質問として意識することで、より活発なコミュニケーションが期待できるとも考えられる。

2.5.5 初対面会話における話題導入

2.5.5.1 接触場面の会話

母語話者と日本語学習者の会話は、全体として母語話者側からの話題導入が多かったことから、母語話者が話題を選択し、会話を主導している様子が伺えた。しかし話題領域は学習者側の話題、共通・中間的話題が多く、母語話者側の話題領域が見られなかったことから、内容面では学習者の談話展開に沿った会話が行われたと考えることができる。また中級学習者との会話では、質問形式による導入が目立つ「質問—応答型(一方方向型)」のに対し、上級学習者との会話では叙述形式と質問形式の両者による導入の「質問・情報提供型(一方方向型)」が使用され、これまで述べた質問表現の使用に加え、

話題管理の面でも上級学習者が母語話者同士の会話に類似している点が明らかになった。

また話題導入の形式に関する考察では、学習者による導入が少なかった叙述型話題導入も、挨拶など定型的な導入や母語話者との情報のバランスを求められる場合、談話進行に慣れた後半部などでは、自発的に学習者からの叙述型話題導入が見られた。一方、質問型話題導入は、中級学習者と母語話者の会話で最も多く見られたが、質問型話題導入によって相手の情報提供がそのまま話題内容として発展する 경우가多く、質問をすることで質問者自身の内容が話題になる、または協同で話題を構築するという話題導入があまりみられなかったことが挙げられる。このような困難は、学習者が言語的に会話参加を行うことができても会話を継続することが難しい要因ともなり、会話維持場面での戦略となる可能性が高いと考えられる。接触場面の会話についてより内容的な進行を記述する上でも、今後も話題という観点にも着目していくことが大切であるといえる。

2.5.5.2 母語場面の会話

日本語母語話者同士の会話では、話題領域は共通・中間的話題が中心であったが、両話者に関する話題は、それぞれ対等なバランスで扱われていたことがわかった。また叙述形式による導入が目立つ「情報提供話題開始型」の話題導入を多く用いており、質問による話題導入よりも談話の進行に沿った、自然な話題転換が行われていたことが明らかになった。

また話題導入の形式について、日本語母語話者同士の会話における叙述型話題導入の使用は、導入者が持つ知識や経験について情報提供する形で導入することが多く、共通領域について叙述型話題導入を行う際も、ニュースや時事問題など相手母語話者と共通の話題だと思われるものを選択し切り出していた。また質問形式による話題導入は、単純な情報交換のためだけではなく、質問者が話題選択を行い、実質的には質問者が会話を主導したり協同的な談話展開になる場合が多く見られた。従来の研究においては、会話開始数分のみを扱うことが多く、長時間の会話維持場面での話題を調査することにより、母語話者同士の話題の移り変わりがよりはっきりと表れたと考えられる。日本語母語場面での談話進行の傾向が明らかになることは日本語教育においても役立ち、教室内の学習活動や会話教育への応用に向けて今後も資料を増やし検討していく必要があると考えられる。

第二章では、具体的な音声・映像資料を通し、質問表現の意味特徴が談話展開に働きかける様子を考察した。その結果、該当話題に対する情報領域、話し手と聞き手の発話位置等によって、異なる話題進行が見られることがわかった。また情報の授受に大きく関わる質問表現は、諸研究で示される例文の範囲を超えて、談話展開の戦略として働く

ことが示された。次章では、このように各会話設定を特徴づける発話である質問表現が、より細かい連鎖構造の中でどのような語用論的機能を伴っているのか、会話分析の立場から分析を行っていく。

第三章

会話構築に関わる質問表現と応答:

質問者・応答者からの相互的な構築

第三章では、母語話者同士の会話を対象とし、会話分析(CA)の視点から、質問－応答連鎖の記述を試みる。質問表現は、会話分析の基本概念である隣接ペアを代表するものであり、質問直後の第 2 ペア成分の位置に必ず応答が期待される。しかしながら、特に母語話者同士の会話においては、質問が重ねられたり応答が飛躍したりする、いわゆる逸脱の現象が見られる。本章では、このような現象を分析することで、質問が順番交替の位置や次話者に関わる発話であること、質問の使用により話者間の情報交換が調整され、内容的に進行した会話に発展することを考察する。またこれらの質問表現の副次的な側面は、応答側である聞き手のコミュニケーション行動に深く関わることを記述し、質問が本来の情報要求機能を越え、談話の中で多様な働きを見せる点を示す。

3.1 先行研究

3.1.1 会話分析研究とは

会話を社会言語学的な視点から捉えた研究領域に、会話分析(Conversation Analysis: CA)がある。会話分析研究は、サックス、シェグロフ、ジェファーソンの 3 人の社会学者によって発展を遂げた。会話を社会学の視点から捉えた会話分析研究は、言語に見られる社会的相互作用を実証的に、形式的に明確な方法で分析する観察研究を達するための一歩となった。その後、会話分析研究の対象は、会話の構造と構成の分析となり、会話分析者たちの観察指向研究の結果得られた、いくつかの規範的な特徴が明らかになった。

例えば、会話に関する基本的な枠組みとして、「話し手と聞き手の話者交替には、わずかな発話の重なりと沈黙しか伴わない」という話者交替(turn-taking)の仕組みがある。これは「一度に話す話者は一人である」という会話分析の基本的原則に則り、観察指向研究から得た規範的な法則であるといえる。しかしながら、現実のコミュニケーションにおいては、短いポーズや会話参加者間の重なり等、この規範から逸脱した様々な現象がみられる。

つまり、会話分析研究が指摘するこの規範的な法則は、ときに解釈の基軸となる仮説的規則となり、会話構造を記述するための手段として働いているといえる。

Sacks et al.(1974)は、会話における話者交替(誰が話すか)のメカニズムとして以下の3点を提示している。

話者交替の原則(Sacks et al.1974, 森 2004)

- 1) 現行の話者が次の話者を選択するような形でターンを構築した場合は、その選ばれた者に次のターンを取る権利と義務があり、他の会話参加者には同様の権利や義務はない。
- 2) 現行の話者が、その時点までに構築してきたターンの中で、上記のような次の話者を選択するようなテクニックを使用していない場合は、それまで聞き手であった会話参加者の誰かが自分を次の話者として自己選択することが可能であり、はじめに話し始めた者が次の話者としての権利を得る。
- 3) 現行の話者が、その時点までに構築してきたターンの中で、上記のような次の話者を選択するようなテクニックを使用していない場合は、上記のように他の参加者が次の話者として自己選択し話し始めない限り、現行の話者が引き続き話を続ける可能性もある。

Sacksらは、これらの話者交替の原則は、話者交替が行われるのに適切と判断される位置、すなわち **Transition Relevance Place**(TRP: 順番移行適切場所)で適用されると述べる。日常会話においては、この TRP が会話の両参加者に何らかの形で認識されるからこそ、不自然なポーズや発話の重なりが少ないとされている。では、TRP とは、会話の中の一体どのような位置に現れるのだろうか。

TRP を定める要因¹について、Mori(1999)、Hayashi(2003)らは、「インタラクション²の参加者自身が、進行中の発話の構文、イントネーション、さらにその現在進行中の発話に至るまでのやり取りの流れ、そこでその発話を通じて行われているアクションなどを随時分析しながら下しているものである」と述べる。分析とは、発話進行中にすでに起こっている話し手と聞き手の相互作用、特にその時点までの発話の構成によって当時者がその後の発話の「先読み(projection)」をしていく過程を指している。発話だけではなく、それと平行しておこるジェスチャーや視線等の非言語行動も、進行する発話の終わりを予測するリソースとして作用する。このように会話が進行するなかで会話参加者の分析・判断が繰り返されることに着目している点が、CA 研究の特徴であるといえる。

しかしながら、他の定性的研究方法と比較して、CA 研究は分析者の主観の範囲を脱していないという指摘がある。これに対して森(2004)は、「CA という方法論では、単なるデー

¹ TRP の決定に関しては、榎本(2009)が認知的な視点から分析し、より客観的な位置判定を提示している。

² 先行研究における「インタラクション」は、本研究で用いる「インターアクション(interaction: 相互作用)」と同義である。

タの解釈で終わるのではなく、そのような解釈に行き着いたのはなぜかということを、実際にデータの中に示されている当事者たちの目に見える動作、発話、タイミング、参加体系等を明らかにしていくことによって証明するところまで行かなければならない」と述べている。森はまた、「従って、他の定性的研究が発話者の心理状況、意図についての解釈を議論することがあるのに対し、CA では目に見える観察可能なものの分析結果の提示がない限り、録音・録画されたデータの外にある、理論的、状況的情報のみに頼って発話者の心理状況、意図を推測することは許されない。」と述べる。このその手がかりとして、隣接ペア(adjacency pair)、連鎖構造(sequential organization)、修正(repair)、優先応答体系(preference organization)といったインタラクションの基本構造が提示され、多くの CA 研究はこれらの基本構造をもとに、対象となる会話で行われているインタラクションの詳細を描き出している。

このような詳細な解釈を積み立てていく会話分析の手法は、会話研究の体系化を進めた Levinson(1983)によって、「無限に拡張可能で証明不可能な分類化と、談話分析型の分析に特徴的にみられる、行為者意図に関わる空論を避ける方法を提供してくれる」と述べられている。会話分析は観察研究を基本とした緻密な記述によって、談話分析において推論的考察になりやすかった発話者の意図や語用論的解釈をより実証的な考察へと導いてくれる手段となる。そのため本章では、本研究の基本概念となる質問表現の構造的記述を行うことを目的に、会話分析の領域からの考察を試みる。

3.1.2 会話分析における質問研究

一般に、会話において話し手と聞き手の情報交換が繰り返されるなか、話題情報に関わる話者間の「知識差」を解消するために、質問が行われる。質問という行為は、単に情報を問うだけではなく、会話内の質問者と応答者の関係性を示す発話として機能する(Heritage2012ab)。

串田(2007)は、質問表現が持つ相互行為上の特徴について、以下の3点をあげている。第一に、質問－応答連鎖は「質問した話者は応答のあとで再び発話しやすい」という点で、他の隣接ペアにはない、発話順に関わる独自性を持つ。そのため質問は、単に情報を得るために行われているのではなく、しばしば行為を続けるために行われ、質問－応答の連鎖だけではなく、その次のターンにおいて質問者が順番を得やすいことが指摘できる。第二に、質問－応答連鎖は、独特の知識配分を伴う。応答者は質問者の知らないことを知っているが、自らが保持している知識が、質問者の求めていることであるかを知らない。反対に、質問者は自分が求めている情報が何であるかを理解しており、相手が自分の求めている情報を持っているという推測のもと質問を行う。そのため、情報要求を目的とした質問は、発話時点で話者同士の知識差を提示することとなる。また第三に、質問はしばしば相

手にとって自明なことを疑問視し、質問－応答連鎖には互いの「社会的メンバーシップ³をめぐる交渉」という隠れた主題を含む。つまり、会話のなかでどのように振る舞うかにより話者関係を構築していく手段となり得る。これらの串田の指摘から、質問－応答は隣接ペアとしての基本構造でありながら、話者の参与役割や情報構造を表す発話であることが指摘できる。

会話進行に関わる質問研究としては、戸江(2008)が「糸口質問連鎖」を挙げており、子育てに関する母語話者同士の会話で、質問者の問いに対する回答後に、質問者が自ら質問した内容に関連して話題を開始するやりとりを観察している。質問に対する回答の後で、応答者ではなく質問者自身が話しはじめるという戸江の指摘は、本研究の第二章で述べた話題導入や展開の議論とも重なり、回答者の後に質問者が話を切り出す場所が最初の質問によって用意されているという新たな構造を主張した。また質問の形式に関しては、Hayashi(2010)が、会話資料をもとに日本語の質問における語彙的、形態的、音韻的特徴をまとめ、他言語にみられる質問と比較している。

さらに、串田(2008)は会話中の語りにおいて「聴き手」が果たす役割を指摘し、物語は聴き手が語りを聴く構えを取ることで開始されること(Sacks1992)、聴き手はターンを取らなくても語りの展開を様々な仕方で方向付けること(Goodwin1984)、複数の異なった立場の聴き手があること(Sacks1992)など、聞き手行動からみたコミュニケーションについて先行研究を取り上げている。特に語りに見られる質問－応答連鎖の場合、語り手、聞き手という役割のほかに、その時々で質問者－応答者という行為的役割が加わり、話者関係が複雑となる。そのため聞き手による応答の操作によって、応答者が単に情報を提供するだけでなくそれ以上の何を行っているのか、詳しく観察する必要がある。

3.2 会話内の質問表現が持つ多重性と応答者の会話参加

親しい友人同士の会話では、話者同士が既に共有している知識や経験を前提にして会話が進められることが少なくない。しかし共有知識の多い話者同士の会話では、互いの知識を前提に発話の連鎖が意味的・構造的に飛躍することがあり、知識を共有していない第三者にとって理解が困難な会話進行と成り得る。このような複雑な会話構築は、第二章の資料に見られたような「連続的な会話を維持できない」、「積極的な会話参加が難しい」といった相互行為上の問題点を分析する上で詳しく検討していく必要がある。これらの課題に対し、本章では母語話者同士の会話に見られる逸脱的な事例をもとに、応答者側の会話参加に焦点を当て分析を行った。これにより、質問のあとに続く応答表現が、質問の機能的側面に深く関わる可能性があることを主張する。

³ 会話における話者の参与役割や属性。

3.2.1 進行する会話にみられる質問のやり取り

近年、日本語会話における「質問－応答」表現は、質問者が必要な情報を得るための「情報の授受」という通念的な概念を超えて、会話の構造を記述する手がかりとして議論されている(串田 2007、戸江 2008)。串田(2007)は、質問－応答連鎖は、相互行為を構成する最も基本的なパーツでありながら、その働きを実証的に解明した研究はまだ少ないと述べており、質問表現が会話構築を記述する視点として有効であり、その状況的・場面的分析の必要性を述べている。

質問表現が会話構造の記述に有効な理由として、質問表現は、相手話者にターンを渡したり、相手側領域の話題内容を問うことから、特に話の内容が移行する話題開始部に顕著に現れることが示されてきた(中井 2003、吉田 2009c)。一方で、会話内にみられる質問表現の多くは、話者の積極的かつ自発的な発話として会話展開を左右し、話題開始部に限らず、連続的な会話進行の中にも多く含まれる。例えば、ある質問を契機に、質問者・応答者間のやりとりが活発になる、後続する応答者側の発話が増加するなど、質問によってその後の会話展開が促される場合がある。これは、話題開始部に見られるような質問者からのトピック提示とは異なり、会話が進行する中で質問者と応答者の両者によって相互的に進められた会話進行を示している。そこで本節では、会話進行中にみられる質問表現を分析の対象とし、質問表現とその応答を通して連続的な会話構築が導かれる現象を記述することを試みる。

3.2.2 質問表現の多重性と応答による内容促進

会話内の質問表現に関わる研究は複数の立場から行われてきた。その中で、Schegloff(2007)の *Multiple preferences* の議論において、会話内の発話を持つ多義的な働きが指摘されている。Schegloff は、FPP(第一発話)が2重の(double-barreled)機能を持って働くという複合的なターン構成単位を提示し、第1発話が「発話文を持つ直接的な発話内容を示す」機能と「それを通して行われる、他の行為を導くための伝達手段やフォーマットを示す」機能とを2重に含む場合があると述べた。以下の断片は、質問が第1発話となって、2重の応答を導く例である。

(5.31) Davidson, 1984:127

1 Ali: You wan' me bring you anything?

2 (0.4)

3 Bet: No: no: nothing.

4 Ali: AW: Kay.

Schegloff(2007:76)

Schegloff(2007)はここで、1行目の質問「You wan' me bring you anything?(You want me to bring you anything?: 何か飲み物を持ってきてほしい?)」は、yes や no という応答を尋ねる一方で、受け入れ(acceptance)や拒否(rejection)という行為的な要求を求めている発話であると述べる。これに対する SPP(第2発話)である3行目では、フォーマットに対する応答である「No: (いいえ)」とフォーマットを媒介とした行為に対する応答である「nothing (何もいない)」の両方の問いに関する応答が組み込まれている。また、2行目に見られる0.4秒の間合いは、通常の「yes(はい)」と答える優先的な構造ではなく、非優先的である「no(いいえ)」という SPP(第2発話)を産出する可能性を示唆している。

上記の Schegloff(2007)による指摘は、質問が持つ「単純な情報要求」と「行為要求」という機能が二重化され、質問文自体に多義的な解釈が含まれた発話であることを示している。しかし進行する会話内においては、質問文自体が持つ多義的な発話意図だけではなく、応答者によって質問表現の解釈が拡大する可能性があり、質問－応答の連鎖がその後の会話展開を大きく変化させる一要因となりうる。

次に、応答表現について考える。会話における質問表現は、質問者が持たない情報を応答者から入手するという、一方的な情報伝達のみではない。前節で示した質問表現の多重性を会話内で確認する場合、応答表現もその分析対象とする必要がある。応答表現や応答の次発話に着目したこれまでの研究として、「質問－応答」の直後の発話が質問者による「補足(follow-up)」のための位置(質問者が応答に関して何らかのコメントを行う位置)となることを指摘した Coulthard(1985)や、教室談話の分析より教師が生徒の応答を評価することで、両者の了解が生起することを述べた Mehan(1985) が挙げられ、質問者は次に来る応答を予測しながら何らかの文脈を想定して行われ、また応答発話の次の発話で、応答内容を再度評価するという構造が指摘している。しかし、応答者の視点に立って「質問－応答」の関係性に着目した研究は未だ少なく、質問者と応答者の相互関係について、更に具体的な会話資料をもとに分析を進める必要がある。

質問者の質問意図は、応答者が選択した応答内容によって初めて成立し、とりわけ共通知識の多い話者同士の会話進行においては、そのやりとりが会話の展開を左右する。例えば、以下の会話資料1⁴は、親子である M と D が電話で会話をしている場面である。

会話資料 1 航空券の予約 (ticket)

-
- 01 M: あ: ほんなら: 全日空かなんか: (0.5) とる::?
- 02 (.)
- 03 D: .h<さんまん> (hhhh) .hh[h (.) ね:::
- 04 M: [お-
- 05 M: 往復でいくらかね.
-

⁴ 会話資料1は、筑波大学人文社会科学部研究科現代語・現代文化専攻「2011年度異文化コミュニケーションの会話分析」(高木智世先生)の授業内資料である。

06 D: 往復で 6 万?
 07 (1.5)
 08 M: え h?
 09 (1.0)
 10 D: いたい よね[:
 11 M: [>いや< あの:: (1.5) あ::::ん?
 12 D: huhhh
 13 (1.0)
 14 D: uhuhhh

会話資料 1 において、M(母)と D(娘)は親子であり、年末年始の帰省のための航空券がなかなか取れないことを電話で話している。01 行目で、母 M は、航空券の予約が取りづらいと報告する娘に対し 01M 「あ: ほんなら:全日空かなんか:(0.5)とる::?」という形で代替案を提案している。ここでは「全日空かなんか:」を用いていることより、母 M は提案者でありながら、全日空の値段やサービスの詳細に詳しくない(具体的に言及しない)ことが推測できる。

これに対し、02 行目で娘 D は直ちに応答を産出せず、少しの間「(.)」をあけ、非優先的な応答(断り)を産出す可能性を示している。その後、娘 D は、03 行目で呼吸気音を伴いながら 03D 「h<さんまん>(hbbb)」と航空券の「値段」が気になっていることを明示する。その結果、05M 「往復でいくらかね。」という母の再質問により、話題は航空券の値段へとシフトしていく。

これより、FPP である 01 行目の質問に対し、02 行目の短い間合いは「全日空を予約するかどうか」という質問に対する否定的応答を推測させ、03 行目では母 M からの提案そのものには答えずに、「h<さんまん>(hbbb)」という金額を述べることにより、話題内容を先取る形で応答が進められている。その後、05M 「往復でいくらかね。」という再質問により、話題は航空券の値段へとシフトしていく様子が分かる。

この例に類似するものとして、Schegloff(2007:73-78)では、次のような例が取り上げられている。以下の資料において A と B は姉妹であり、A は B にショッピングセンターと美容院に付き添って欲しいが、B は足を手術したばかりだと述べる。

01 A: Can you walk?
 02 (0.4)
 03 A: W'd be too hard for yuh?
 04 B: Oh darling, I don't know. Uh it's bleeding a little,
 'e j's took the bandage off yes'day.

(Schegloff2007:77)

ここでは 01A の質問「Can you walk?(歩ける?)」のあと、0.4 秒の間があり、再度 A が 03A 「W'd be too hard for yuh?(Would it be too hard for you?: 歩くのは難しい?)」と質問した。その後、B は 04B 「I don't know. Uh it's bleeding a little, 'e j's took the bandage off yes'day. (I don't know. Uh it's bleeding a little, I just took the bandage off yesterday. : わからない。昨日包帯をとったばかりで、少し血が出ている。)」と答えた。

このとき 01 行目の A の質問は、「B は歩くことができるか」という情報要求のほかに、「一緒にショッピングセンターと美容院に行ってほしい」というインビテーションやオファーの役割を示している可能性がある。しかし、A の質問の直後、B は 02 行目で 0.4 秒のポーズを置き、01 行目の情報要求に対する否定的な応答を示唆している。そのため 03 行目で A は再度、「W'd be too hard for yuh?」と、断りが優先構造となる質問を試みることで 01 行目の FPP を訂正しており、結果として発話横断的な構造を構成している。

会話資料 1 の航空券の会話の構造は、非優先的な応答を産出する例として上記の Schegloff の例と似ており、yes-no や提案に対する受け入れを明示するよりも、03D 「.h<さんまん>(hhhh)」という金額を提示して、母 M の提案の受諾が難しいことを具体的に明示した。ここでは応答者である娘 D 側が、フォーマットと行為以上に、内容的に一步先取りした応答を行い、その後の進行に繋げている。

ここで着目したいのが、従来会話参加に受け身であると分析されてきた応答者が、会話内容を先導し、その後の進行に重要な発話を提示し方向付けを行っている現象である。特に、本章が扱う既有知識の多い話者関係においては、このような会話内の質問－応答の連鎖において、応答者が語りの展開に働きかける現象が見られた。そのため、これまで質問の受け手と分析されてきた応答者も、その後の会話展開を舵取る可能性を保持していることが推測できる。

次節において実際の事例を分析しながら、「質問－応答」またそれ以降の会話展開を対象に、応答内容の選択が質問者の質問内容を実質的に規定しているという関係を捉えなおす。これにより、また質問者・応答者の両話者の相互的な会話構築の実際を明らかにすることを試みる。

3.2.3 会話資料

本節で用いる会話資料⁵は、親しい話者関係の 50 代の女性同士「K and Y」、60 代の女性同士「A and S」による二者間の日本語会話である。両会話の話者は、どちらも 20 年来の知人であり、週に数回顔を合わせる機会を持ち、互いの経験や意見を共有している間柄である。両会話のテーマは「旅行」であり、各約 30 分の録音資料のうち、多義的な質問と応答の連鎖が顕著に現れている部分を以下に提示し、分析の対象とする。

⁵ 会話資料は、筑波大学人文社会科学部研究科文芸・言語専攻「2008 年度応用言語学演習」(砂川有里子先生)の授業内資料である。

3.2.4 分析と考察

3.2.4.1 質問の多重性による会話進行

次の会話資料 2 は、話者 Y の海外旅行を話題にしている場面である。以前、Y が海外で宿泊したことのあるホテルにもう一度泊まろうと話す場面で、現地に日本語を話せるスタッフがいたかを回想している。

会話資料 2 海外での日本語使用 (K and Y)

-
- 01 Y: そういう、要するに観光客が出入りいっぱいしている=
 02 K: うん.
 03 Y: お土産屋さんみたいなところ↑は[(0.2)
 04 K: [オッケーだけ[ど,
 05 Y: [うん, 大丈夫かもし
 06 れないね.
 07 K: うん.
 08 Y: だけどホテルは, (0.2) そうでもないんだなと思った.
 → 09 K: あっそう, ホテルでさえ[も?
 → 10 Y: [うんうんうん
 11 K: あっ[そう.
 → 12 Y: [だってあさ朝食, ホテルでいる間毎日したけど,
 13 K: うん.
 14 Y: (0.4) 例えば違うもんが出てくるのね[hh.
 15 K: [うん.
 16 Y: その同じ日に,
 17 K: うん.
 18 Y: 時間差で私達がほら何人かでいて行ったから[食べに行くと[::
 19 K: [うん [うん
 20 Y: さっきジュース出たのに今出てこないとか, え, それを言いたいんだけど全然その場では,
 21
 22 K: うん.
 23 Y: 3, 4 人しかいないけど, 日本語がしゃべれる人がいなくて=
 24 K: =いなかっ↑た?
 25 Y: う::ん.
 26 K: うん↑::
-

-
- 27 Y: でもそこでえ? って感じでしょ↑う? =
- 28 K: =でも日本人がよく泊まるホテルだったんでしょう?
- 29 (0.4) でい[いホテルだったじゃん.
- 30 Y: [うん, と思うんだけどね[:::
- 31 K: [ねえ.
- 32 Y: う::ん, だ, しゃべれる人はいるんだと<思うけど,>
- 33 K: じゃ大丈夫よ今度は.=
- 34 Y: =全部は全部ではな[い.
- 35 K: [hhh 大丈夫じゃない, [今度はさ::あ hhh.
- 36 Y: [hhh. だめよね::hhh.
-

会話資料 2 では、海外での日本語使用に関して、観光客が多く訪れるお土産屋さんのような場所では日本語が通じるが、ホテルではあまり通じなかったという話題から始まっている。注目箇所(→)である 09K「あっ[そう, ホテルでさえも?」という話者 K からの質問に対し、Y は 10Y「うんうんうん」と応答を示し、12Y から「だってあさ朝食, ホテルでいる間毎日したけど,」と詳細説明が開始されている。これより 09K の質問表現は、「ホテルで日本語を話せる人がいなかったのか?」という yes-no の応答を求める事実確認と、「(お土産屋さんでは日本語が通じたのに)ホテルでも通じなかったのか」という体験談を導く質問とを含むと解釈されている。09K の質問表現は、質問者の発話意図としては多重性を含まなかった可能性があるが、応答者 Y の応答内容から、結果的にこの質問が多重性を持ったと判断することができる。

また 09K「あっ[そう, ホテルでさえも?」の質問表現の多重性を応答者 Y が捉える構造を取ることによって、情報要求の応答だけではなく 12Y「だってあさ朝食, ホテルでいる間毎日したけど,」から続く、長い語りのスペースが確保されている。これは、話題内容への積極的な参入である質問に対し、受け手である応答者 Y の発話によって、展開が方向付けられたと考えられる。これより、質問表現が使用された会話が構造的に促進するという現象を指摘することができる。

3.2.4.2 質問の多重性がもたらす発話連鎖の飛躍

次に多重性を持つ質問を受け、後続する会話構造が応答者により工夫される例を取り上げる。以下の資料は、応答者側が多重性を予測した上で、応答内容の提示順を入れ替え、会話を効果的に構築している場面である。K と Y は長年の友人であり、K の夫の出身である広島「広島焼き」と、現在 2 人が住んでいる地域に近い東京の「もんじゃ焼き」について比較をしていた。12K にみられる質問「そこはなに, どのそば使うの?」の「そこ」

は、この断片以前に話題に上がっていた、広島にあるお好み焼き店を指している。Y は広島に行った経験がなく、広島焼きに入れる麺について、K に尋ねている場面である。

会話資料 3 もんじゃ焼きと広島風お好み焼 (K and Y)

-
- 01 K: まだもんじゃのほうが、
 02 Y: うん。
 (1.0)
 03 Y: ちびちび食べているからね。
 04 K: うん、[もつかな。
 05 Y: [あれはあれで、おいしいよ[ね。
 06 K: うん、[という感じはするけど[ね。
 07 Y: [お腹いっぱい
 08 にはなんない。
 09 K: うん、そうそうそう。あれだけだったら、ほんとは焼きそばやこうよって感
 10 じよね。
 11 Y: うん。
 → 12 K: そこはなに、どこのそば使うの?
 13 (0.4)
 → 14 Y: あっ、それでも味違うよね。
 15 K: うん。
 16 (.)
 → 17 Y: °やあ、どこのって° 要するに中華麺ね。
 18 K: <中華麺>。
 19 Y: うん。うどんもあるよ?
 20 K: う::ん(0.2) うどんも一緒に(.)やるわけ。
 21 Y: 好°み°, やあ: 言ってうどんがいいって、おうどん[入れてくれる[し:,
 22 K: [うん。 [う::ん。
 23
 24 Y: うどんもそばもなしもある し::
 25 K: う::ん。
 26 Y: あとねぎをなんか、わけぎ?
 27 K: うん。
 28 Y: もう山ほどいれるのが[ねぎ焼きというんだけど、[それもあるし、
 29 K: [う::ん, [うんうんうんうん。
 30 Y: うん。
-

会話資料 3 では広島風お好み焼の中身について話しており、12K「そこはなに、どこのそば使うの？」は、もんじゃ焼きから数分前に話していた広島風お好み焼きについて話題が戻る場面である。新出話題である「そこ」を発話の冒頭に置くことで、以前のトピックに戻ることが明示的にデザインされ、話題導入が自然に行われている。

K の質問は蕎麦の種類を問うものだったが、13 行目の 0.4 秒の間合いのあと、14Y「あつ、それでも味違うよね.」と問われた内容(蕎麦の種類)に直接応答せずに、「味」に焦点が移行した。このとき、13 行目では 0.4 秒の間合い、14 行目冒頭では「あつ」というフィラーが見られていることから、Y が明らかな内容の飛躍を認識しながらも、応答を産出していることが推測できる。これに関し、串田(2008)は、語りのなかで、聴き手がしばしば、語りの「次の展開の候補」として、提示する機が熟していないと思われる位置でも、内容を先取りした質問をすることを示している。

01D: なん前もそんな(人)おった(な):.

02 : (2.0)

03Y: ん::?

04D: 近所に引っ越してきたんでとかつつて、

05Y: うん.

06 : (1.1)

→ 07Y: 出たん?

08D: 出たらさ:, (0.6) ちゃうこ引っ越してきたんです(つつてんねん).

09Y: うん[うん.

10D: [挨拶にとかゆって来たらさ:, (0.6) クリーニング屋でさ:,

串田(2008)

07 行目で、「出たん?」は、1.1 秒のやや長い間の後の位置に、話の内容を先取っている「先取り質問」として観察できる。またここでは、D が 01「なん前もそんな(人)おった(な):。」とアパートを訪ねてきた人の行動描写をしているのに対して、07Y「出たん?」は D 自身の行動描写を推測しており、両者の間では描写の焦点が推移していると述べている。

会話資料 3 においては、質問者 K ではなく、応答者である Y が内容を先取りした応答を行っているという点が、上記の串田(2008)とは異なる。一度会話内容の指示する対象を「蕎麦の種類」(12K「そこはなに、どこのそば使うの?」)から「味」(14Y「あつ、それでも味違うよね.」)に推移させることにより、質問には直接に答えずに新情報を提示している。また 14Y の発話末に「よね.」を使用することで、K にも同意を求め、K の質問意図を確認している。しかし K は 15K「うん。」と端的な応答しかせず、16 の短い間を経た上で、Y は再度 17Y「°やあ、どこのって° 要するに中華麺ね。」と、12 行目の質問に対して優先的であつ

た応答である「中華麺」という答えを明示している。その際、「°やあ,どこのって°」と 12 行目の質問をあえて繰り返すことで、14 行目で自ら先取りした応答を行ったことを主張しながらも、15、16 行目において十分な反応を見せなかった K に対して、本来求められていた応答を再度提示したと考えられる。

以上のやり取りを振り返ると、この 12K「そこはなに,どこのそば使うの?」の質問に対し、応答者は「どんな種類(の蕎麦)を使うのか」という「情報要求としての質問」と「特別な蕎麦を使っているのか」という「内容説明要求としての質問」とを解釈し、複数の応答を後続している。通常の談話展開であれば、話者 Y は問われている情報要求に対し、「中華麺を使っている」という答えを直接的に応答することが優先される。しかし、あえて「味」に関する説明をポーズとともに応答していることから、話者 Y は質問の多重性を予め予測し、「実は特別なそばを使っていない」という事実を婉曲的に述べるため、非優先的な応答を先に提示したと推測できる。

また 17Y では、「°やあ,どこのって° 要するに中華麺ね。」という表現を用いながら K の質問を反復し、より効果的な内容導入を行っている。Y の発話にみられる 17Y「°やあ」「要するに」という表現からは、先述した質問表現が持つ相互行為上の特徴のうち、第 2 点目の「質問－応答連鎖は独特の知識配分を伴う」という点、第 3 点目の「質問は相手にとって自明なことを疑問視し、互いの社会的メンバーシップをめぐる交渉という隠れた主題が存在する」点についても議論することができる。会話資料 3 では、Y は K よりも広島風お好み焼きに関して情報が多いことから、K への応答を情報提供者として工夫することができ、語りを進行できる可能性を持つ。また社会的メンバーシップに関しては、長年の友人である K と Y が各々のお好み焼きへの意見を述べるという立場から、12Y「そこはなに,どこのそば使うの?」の質問を契機として、Y の方が話題に対して専門家(エキスパート)であるという話者関係に移行している。新しいトピックが導入されたこの位置で Y が効果的な応答を切り返すことにより、お好み焼きを巡る K と Y の関係性がより明確にデザインされていると考えられる。これより話者 Y の発話が、複数の解釈が可能な質問の直後に、通常予測される応答順とは異なる連鎖を構築したことで、より効果的な語りが進行したことが示された。

3.2.4.3 応答の回避

会話資料 4 は、長年の友人である A と S が、結婚当初の新婚旅行について、振り返りながら話している場面である。S が新婚旅行で京都方面に向かった際、新幹線に乗ったことについて語られている。

会話資料 4 新婚旅行 (A and S)

- 01 S: あたしはね, そのあたしもやっぱり京都なんだけれ[ども, 京都と, 南紀.
 02 A: [うん, うん. うん.
 03 S: 新幹線, °初めて°乗ったの[その時=
 04 A: [あ, そう. まあそうよね[::,
 05 S: [うん.
 06 A: あの時[代だから
 07 S: [うん.
 → 08 A: 昭和<40?>(.)何年[でした?
 → 09 S: [う::私の方が早いの.hhh
 10 A: uhuhhh.
 11 S: ませてた[から hhh
 → 12 A: [いや::hhh, そう hhh. (0.6).hh また::わたくし 44年でござい
 13 ましたのでね.hhh
 14 S: その頃, 母になってましたので hhh.
 15 A: hhh.
 16 S: そう, それ[じゃあ、あの、飛行機?それから
 17 A: [そう.
 18 それで, 違う, 新幹線で行って, [京都に, [とあれするで[しょ?
 19 S: [うん [うん [ええ, ええ.
 20 A: 京都 2 泊, か 3 泊かな?
 21 S: うん.

会話資料 4 では、S と A の新婚旅行で互いに京都を訪れたことが話題になっている。聴き手である A は、08 行目で「昭和<40?>(.)何年[でした?」と、S が新婚旅行に行った年について質問を行った。「でした?」と突然敬体を用いることで自明のことを改めて聞いていると聞こえ、冗談のような印象を与えている。

しかし 08 行目の TRP の段階で、S は「う::私の方が¥早い¥.hhh」と前の発話に重ねて応答を行った。「う::」は、数字を具体的に述べなければならない応答に対し否定的な印象を受けていることを予測させており、次の発話において 09S「私の方が¥早い¥」と、年を明確に述べずに「A より早い」という形で婉曲な応答をしている。これに対し A は大きく笑い、S は再度 11 行目で 11S「¥ませてた[から¥hhh」と 09S の婉曲的な応答を自ら補足している。

しばらく笑いが起こったあと、12 行目で「¥いや::hhh, そう¥hhh」と A が応答し、「わたくし 44 年で¥ございましたのでね¥.hhh」と具体的な数値をあげて、自分が提起した質問に答えた。ここで 44 年という数字を答えたことで、FPP であった 08 行目「昭和<40?>(.)

何年[でした?」に、応答の焦点が戻った。これに関し鈴木(2007)は、会話においては「数字を引き出す WH 質問が‘数字以外の答え’を適切な応答として得ることがあり、評価的表現による言い換えが多く用いられる」と述べている。また特に具体的数値を含む質問の場合、「いまなぜこの質問が問われているのか」という応答者側の分析が反映し、相互行為上の発話位置として表出すると指摘する。そのため、数字を含んだ質問に対し、具体的な数値を A 自らが提示することで 08A の質問からの移行の適切さを示していると考えられる。

以上のやり取りにより、下線部 08A 「昭和<40?>(.)何年[でした?」という質問に対し、「昭和何年に結婚したか?」という事実情報の要求に加え、「S と A のどちらの結婚が早かったのか?」という比較の意味が解釈され得る会話構造に至った。

通常の「質問－応答」の発話連鎖とは異なる上記の例は、一見、発話が構造的・意味的に飛躍している印象を受けるが、応答の提示順が入れ替わることにより前後の文脈をより効果的に支える会話が構築されたと考えられる。またこのような逸脱的な応答による会話構築は、質問に後続する応答者側の長いターン・発話スペースの確保や応答内容のトピック化を図ることができ、質問だけではなく、応答表現への着目が重要であることを示している。

本節では、質問が持つ多重性が応答者による応答提示順によって可視化された。質問は一方方向の発話ではなく会話の協同構築の一部となっていること、また質問の多重性の現象をとらえることで、会話が構造的に進行し、会話の維持や促進に繋がることを指摘できる。

3.2.5 おわりに

本節では、親しい母語話者同士の会話に見られる質問表現の多重性、また応答者の会話参加に着目し、「質問－応答」の連鎖の会話構造を観察した。考察からは、(1)会話内の質問表現は、応答内容によりその多重性が認められること (2)応答内容の提示順が変わることにより、会話が構造的に促進すること、の 2 点を示唆した。また、本節では日常会話における発話順番交替、また行為連鎖組織に関わる現象として、通常の隣接、応接性が崩れた非優先的な構造を観察した。これは FPP が質問であることにより、フォーマットとしての応答と行為としての応答が柔軟に解釈でき、SPP の位置で応答者がその応答を選択することにより積極的な会話参加に結び付いたと考えられる。そのため質問と応答に焦点を当てることにより、応答者は、単なる情報提供者ではなく、時に効果的な会話参加を行う機会を持つと考えることができる。

また、質問はしばしば応答の後に質問者がもう一度発話することを適切にする (Sacks1992)ことから、質問の後の話題は、質問者側の内容に移行することが多い。そのた

め第三発話(質問ー応答の次の発話)以降の展開を応答者が保持するために、語りの展開に働きかけていることも指摘できる。

近年、質問に関する研究が数多い中、本節では有益な会話参加を行っている応答者側の発話にも焦点を当てる必要があることを主張した。質問の時点で、ある範囲での応答内容が予め期待されるが、その内容を承知しながらも、応答を選択することにより効果的な行為連鎖が行われたと考えられる。共有知識や互いに連想可能な内容を前提に発話が飛躍したり、指示対象が推移しながら会話が進行することで、より内容が先取られた、展開の速い会話へ繋がると考えられる。この点は日本語学習者の会話や日本人同士の初対面会話との比較を行いながら、データを更に検討し分析を進めていくことが求められる。

3.3 質問の重なり—会話における次話者選択—

3人以上の話者が会話の場を共有して相互に交流する出来事を多人数インターアクションと呼ぶ。多人数インターアクションの会話は、二者間の会話に比べ、発話順番の交替が明確ではなく、話し手/聞き手の交替が複雑である。会話の参加者は、話者の順番交替(turn-taking)を巡って、いつ、どこで次の発話を始めるべきか、他の会話参加者との調整を繰り返している。

本節は、多人数インターアクションの会話において、現在の話し手が次の話者を選ぶ次話者選択に関わる行為と、発話の受け手(次話者)が発話を獲得するまでのやり取りを分析の対象とする。多人数の会話では、現話者の発話の順番移行適切場所(現在の発話が完了し、次の発話への移行が可能とみなされる位置: Transition Relevance Place, TRP)で次話者候補者が常に複数存在し、誰が次の発話者として適切かという候補者の間に起きる競合の結果、次話者が限定されてゆく。本節では、このような次話者選択に伴う質問の繰り返しを分析し、質問を含む発話交替の考察を通して、質問表現の談話内での機能と応答表現の重要性に焦点を当てる。

3.3.1 多人数会話の発話順番交替システム

3.3.1.1 順番の割り当てに関わる発話構成

質問表現は、会話分析研究において記述の手がかりとされる、隣接ペア(adjacency pair)や連鎖構造(sequential organization)に深く関わる。質問表現は、その質問が発せられた時点で必ず応答を要求するという構造上の性格から、応答者(次話者)を何らかの形で指定しており、話者交替の原則の1)「現行の話者が次の話者を選択するような形でターンを構築した場合」

(3.1.1 を参照)を発話時点で実行している。そのため質問は、話者交替が可能な TRP の位置を示すだけではなく、質問自体を通じて、発話を宛てる(応答者を指定・選択する)ことも行うといえる。

複数の話者が参加する会話で話者交替はより複雑になるが、発話順番交替に関しては一定の規則がみられる。Sacks et al. (1974)は、「話し手は潜在的なターンの単位(TCU)によって話しており、この単位の終わりには完結可能点がある。現在の話し手が完結可能点に達したとき、次話者として選択された者か最初に話し始めた者が、次の発話順番を得る権利を持つ。(筆者訳)」と示す。聞き手による第 2 発話開始が可能な順番移行適切場所(TRP)においては、次に示す「順番交替システムの規則」が適応される(図 1)。

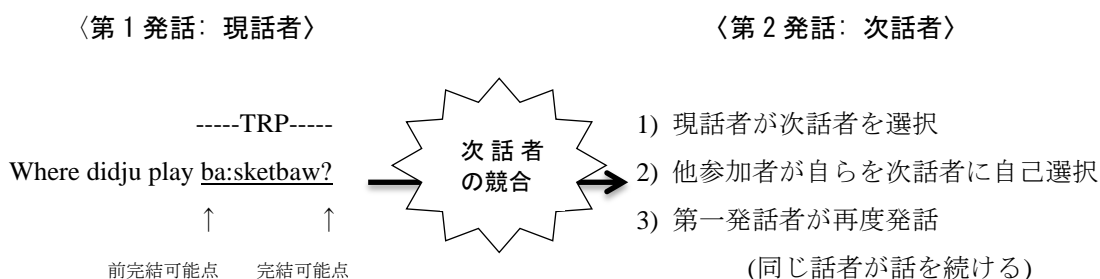


図 1 次発話決定に至るプロセス(Schegloff1996 をもとに筆者作成)

図 1 にみられるように、Sacks et al.(1974)は、現在の話者から次の話者に移る際、1) 現在話している話者が次話者を選択すること、2) 他の参加者が自らを次話者として自己選択すること、3) 現話者が再度自己選択すること(現話者が話し続けること)を示し、1)は、2)3)よりも優先されると述べる。更に 1)によって選択された参加者は、発話を行う権利と義務をもって次話者となることが要求され、この規則の適応が前提となり、話者交替の位置での発話の重なりや調整のための間が最小限となる。

しかし前述のように、多人数の会話では、順番移行適切場所(TRP)における次話者候補が常に複数存在するため、発話を宛てることや次話者を選択する過程には、二者間会話にはない複雑さがある。また次話者が明確に指定されない場合にも、次話者候補者が発話順を獲得する過程で、何らかの言語現象が見られている。これまで Goffman(1981)や Clark(1994)が、複数の聞き手は立場の異なる参与役割⁶が割り振られることを指摘しているが、次話者選択に関わる実証研究は未だ十分な資料が蓄積されていない。近年では、榎本(2003)、熊谷・

⁶ Goffman(1981)や Clark(1994)は、会話の参与者を、会話に参加していることが他の参与者によって知られている「承認された参与者(ratified participant)」と「立ち聞き者(overhearer)」に分け、前者をさらに「話し手(speaker)」「受け手(addressee)」「傍参与者(side-participant)」に分けている。「受け手」とは、話し手によって発話の矛先を向けられ、何らかの応答を期待されている参与者のことである。

木谷(2009)、坊農他(2006)等、実践的な研究が発表され、次話者の競合が起こりやすい多人数会話への関心が寄せられている。そのため、本研究では相手に発話を宛てることのできる質問表現と次話者選択について分析を行う。

3.3.1.2 次話者選択と隣接ペア

会話の中で発話者が交替する「発話順番交替のシステム」の重要な概念に、隣接ペア(adjacency pair)がある。隣接ペアは、2つの発話が特定の行為連鎖を構成する連鎖タイプのことであり、第1成分となる発話が産出されたとき、第2成分が産出されることが強く期待される⁷。このことから、隣接ペアの第1成分が発話された時点で、次発話の発話内容と発話者が予測可能な場合があると考えられる⁸。

- 01 A: Bさん共学でした? ---- 質問 (第1成分: FPP(first pair part))
 02 B: はい共学です: ---- 応答 (第2成分: SPP(second pair part))

隣接ペアのなかでも「質問－応答」は、質問の後に必ず応答が伴うことが想定されることから、第2成分を強く要求する構造の一つであり、行為連鎖としての重要性が指摘されている(串田 2007, Hayashi2010)。そのため、質問を用いることで、話者の順番交替の可能性が明示され、他の会話参加者も発話の移行を予測し調整を行う位置を知ることができる。また質問は応答を前提とすることから、相手の名前を呼ぶことで質問発話自体に次話者を特定する表現を組み込んだり、「知らないことを問う」という情報構造の中で、必然的に応答者が定められたりする場合がある。

3.3.2 順番の割り当てに用いられる特定の技法: 宛先を含む質問

サックス他(2010)は、「現在の話し手が次の話し手を選択するための最も重要な技法とは、宛先表現(もしくは「宛てること」)を実行するための他のやり方、例えば視線を向けること)を第1ペア成分に結び付けて用いることである」と示した。

これに関し Lerner(2003)は、発話の宛て方を「明示的次話者選択(Explicit addressing)」と「暗示的次話者選択(Tacit addressing)」に分類している。明示的な次話者選択は、視線・指差し・

⁷ 隣接ペアには「質問－返答」「誘い－受け入れ(または拒否)」などがある。例えば、「誘い」という第1成分には、受け入れまたは拒否という第2成分が続くことが期待される。会話参加者は、第1成分の発話が産出された時点で、第2成分を含む連鎖構造を予測する。

⁸ 第1成分からの予測について、サックス他(2010)は「文の開始は一定程度の情報を与える。その順番での発言がwh語から始まるならば、その順番には「質問」という性格が加わる可能性のあることが予測できる。それとともに、次のような可能性のあることも、予想できよう。すなわち、その発言により、次の話し手が選択される可能性があること、直前の話し手が次の話し手として選択される可能性があること、また(一語質問の形式も利用可能である以上)すばやく順番が移動してしまう可能性もあること、などが予測できる。」と述べている。

肩を叩く・名前を呼ぶ等のアドレスタームにより、明示的に次の話者を指定することを指す。

明示的次話者選択の具体例には、事例 1 のような断片が考えられる。事例 1 では、S の質問文内に「Oscar」という宛先表現が含まれ、次話者を明確に指定している。これに続く 02O、04O、06O は、‘Canned Heat(熱の缶詰)’、‘Poco(ポコ)’、‘Bangor Flunt Madura(バンゴ－・フラント・マンドュラ)’ という 3 つの職場と勤務期間を示したものであり、S の質問「ザッパで働く前にどこかで働いていたか」に対する応答にあたる。これらは質問に対する第 2 成分にあたり、応答である以上、次話者を選択していない。そのため 03S「Didya?」、05T「Ooh when they were good?」、09J「Oh: yeh I // remember Bangor Flying Circus」の発話は、全て次話者の自己選択による発話となる。なお 07T の発話は、質問の形式を取るが修復(repair)の開始ともなり、直前の発言の一部を抜き出すことで宛先を明確にしている(O を次話者として指定)。

事例 1. 宛先表現(名前)を明示した質問 (サックス他 2010)

- 01 S: Oscar did you work for somebody before you worked for Zappa?
- 02 O: Yeh, many many. (3.0) Canned Heat for a year.
- 03 S: Didya?
- 04 O: Poco for a year.
- 05 T: Ooh when they were good?
- 06 O: Bangor Flunt Madura fer a y- couple years
- 07 T: Bangor Flunt Madura?
- 08 O: Bangor Flying Circus.
- 09 J: Oh: yeh I // remember Bangor Flying Circus

一方で、暗示的な次話者選択とは、状況・発話内容・連鎖構造等によって次話者を示すものであり、直前の発話の一部を抜き出す、質問内容に関連のある人物や専門家の返答が優先される等の事例が挙げられる(Lerner2003, サックス 2010)。次の事例 2、事例 3 の資料は、暗示的次話者選択が行われた例である。

事例 2 では、「あそこでガレージセールをやっている」という Ben の発話の後、直前の発話表現(a garage sale)と同じ場所を示す疑問詞(Where)を用いることで、自ずと次話者が前発話者に特定されている。01Ben「ガレージセールをやっているよ。」に対して、02Lori「どこで？」と質問することで、ガレージセールについて情報を得ている Ben が次話者に指定されている。

事例 2. 直前の発話内の表現と同類の疑問詞を用いた一語質問 (サックス他 2010)

- 01 Ben: They gotta-a garage sale.
 → 02 Lori: Where.
 03 Ben: On Third Avenue.

また事例 3 は、次話者選択が内容的に行われた例である。車のレースについて複数の参加者が会話している場面で、レースの様子を問う 01 Curt の質問に、レースに唯一参加した人物である Mike が応答している。ここでは、レースの様子を知っているのは Mike だけであるという、会話参加者間の共通理解が前提となり、Mike が優先的に応答することが適切だという暗示的な次話者選択が行われた。

事例3. 次話者を暗示的に特定している質問 (Lerner2003)

- 01 Curt: Wul how wz the races las'night.
 02 (0.8) ((Mike nodes head twice))
 03 Curt: Who w'n [th'feature.]
 04 Mike: [A l w o n,]
 05 (0.3)
 06 Curt: [(Who)]=
 07 Mike: [Al.]=
 08 Curt: =Al did?

3.3.3 複数の次話者による発話順の競合

3.3.2 では、次話者の選択が、名前などを含む明示的次話者選択や直前の発話を抜き出すなどの暗示的次話者選択によって行われることを示した。しかしながら、こうした次話者の選択は、会話の全てのやり取りの発話においてみられるわけではない。そのため、複数の会話参加者のいるやり取りでは、現話者による次話者選択が行われない場合がある。本節では、現話者からの次話者選択が行われなかった場合に起こる次話者の競合、または選択されたが異なる話者が次話者を選択するという逸脱した現象を捉え、検討する。

会話の参加者は、発話内容やコンテキスト、状況的要因によって、その発話者が誰からの応答を期待しているかを理解する。しかし 3 人以上の多人数会話において、特に事例 3 のような暗示的次話者選択が行われたとき、共通の知識や経験を持った会話参加者が複数存在した場合には、次話者が一人に特定されないケースがある。

このとき一般に、順番移行適切場所(TRP)の位置で「最初に話し始めた者」が次の順番への権利を得て、発話の移動が行われる。会話資料 5 は本節が対象資料とした多人数会話の

一例であり、同じ研究室に所属する O、T、Y が自由に会話をしている場面である。O が手元にある缶入りの飲物に関して、その CM に出演する女優の名(名前 A)をあげる場面である。

会話資料 5 缶ジュース

01	O:	((缶ジュースを手に取り, ラベルを見ながら))	
→ 02		これあれでしょう?(名前 A) がやってるやつでしょ[う?	
03	Y:		[ああ:::
04	O:	まだ[やってます?(Y を見ながら))	
05	T:	[ぼくわかりません. わかりません[す.	
06	Y:		[やってるやってるよあの:::
07		おでん.	

O の始めの質問である 02O「これあれでしょう?(名前 A) がやってるやつでしょ[う?」は次話者を指定しておらず、Y も T も同等に応答可能であった。この位置で先に Y が 03Y「ああ:::」と答えたことで、自分も CM を見たことがあるという共通経験を主張し、T よりも先に次話者を「自己選択」した。そのため 04O「まだ[やってます?(Y を見ながら))」では、Y に視線を送ることで次話者として指定し、質問を続けている。一方 05T「[ぼくわかりません. わかりません[す.」は、この 04O の質問に重なる位置で自分は CM を知らないことを主張し、O の 2 つの質問に対し同時に答える応答を述べている。

この様に複数の次話者候補者が存在し、複数の話者が同時に答える可能性を持つとき、最初に話し始めた話者が、次話者として応答を行う権限を持つ。しかしながら、下例のように、応答の位置(第 2 成分)で、しばしば「質問が繰り返される」場合がある。

01	C:	B さん共学でした?	---- 質問(第 1 成分)
→ 02	A:	あの学部は女子が多かったですよね ?	---- 質問(第 1 成分)
03	B:	そうですね.	---- 応答(第 2 成分)

以下の会話資料 6 は、05T「難しい言葉使いたいだけ?(上部空間を見ながら))」により質問形式で発話が行われた後、第 2 成分として応答が要求される位置(06O)で、O が更に質問を重ねている場面である。ここでは、参与者 3 名の出身学部で開講されている日本語文法の授業が話題となり、「(結果)残存」という言葉の使用に関し、類似している語である「存続」との語感の違いを比較している。

会話資料 6 存続の語感

01	T:	存続よりもニュアンスが分かりやすいとかってことですかね.
02		(6.0) ((お菓子を食べる))

-
- 03 T: 好み?
- 04 O: うん. ((Yも小さく頷く))
- 05 T: 難しい言葉使いたいただけ? ((上部空間を見ながら))
- 06 O: ((下を向いたまま)) なんか難しさにおいては両方同じくらい>じゃない?<
- 07 ((Yを見て)) りょ, 存続も::
- 08 Y: うん.
- 09 O: ((Yを見る)) あんま日常語じゃないですよ:
- 10 Y: うん.
-

本節では、これらの例に見られるように、質問により順番移行適切場所(TRP)が明確に示され、次話者選択の競合が起こる位置で、再度質問発話が繰り返される例を考察する。

3.3.4 分析対象

本節が対象とするデータは、同じ研究室に所属する3名(Y, O, T)の日本語母語話者による多人数インターアクションの会話(砂川コーパス⁹2011)である。参加者同士は既知の間柄であり、机を囲み自由に話をする場面を録音・録画した。共有する知識が多く、話題に応じて次話者の選択が自由に行われる特徴を持つ。

考察では、現話者の質問により順番移行適切場所(TRP)が明確に示された位置で、次話者が質問を繰り返し使用した場面を分析する。なお視線による宛先を明示するため発話内容に下線¹⁰を付し、非言語行動は(())を用いて示した。

3.3.5 結果と考察

3.3.5.1 会話参加者の発話順が位置づけられる場合

3.3.5.1.1 次話者の階層付けを行う質問

発話を誰かに宛てる際、教師が教室内の学生に話すように、複数の参加者を1つのまとまりとして宛てることがある(Lerner2003)。前節で提示した会話資料6の場合も、05T「難しい言葉使いたいただけ? ((上部空間を見ながら))」は頭上に視線を送り明確な話者選択を行

⁹ 砂川コーパスは、筑波大学人文社会科学研究所文芸・言語専攻開設授業(砂川有里子先生)で収集された音声・映像資料を指す。

¹⁰ 会話参加者の視線は以下のように記述する。

...: Yを見ている部分、__: Oを見ている部分、__: Tを見ている部分、__: ジェスチャー空間を見ている部分、__: 他の方向を見ている部分

わず、結果的に O、Y 両者を次話者候補に宛てている。O は、05T の質問発話の直前に 04O 「うん． ((Y も小さく頷く))」 と発話していること、05T の発話の直後 06O 「((下を向いたまま)) なんか難しさにおいては両方同じくらい>じゃない?< ((Y を見て)) りよ， 存続も::」 において「難しい(難しさ)」という言葉を繰り返すことにより 05T と 06O を関連付けたことから、次話者を自己選択している。

会話資料 6(再掲)

-
- 01 T: 存続よりもニュアンスが分かりやすいとかってことですかね。
 02 (6.0) ((お菓子を食べる))
 03 T: 好み?
 04 O: うん． ((Y も小さく頷く))
 → 05 T: 難しい言葉使いたいだけ? ((上部空間を見ながら))
 → 06 O: ((下を向いたまま)) なんか難しさにおいては両方同じくらい>じゃない?< ((Y を見て)) りよ， 存続も::
 07 Y: うん．
 08 O: ((Y を見る)) あんま日常語じゃないですよね:
 09 Y: うん．
-

また、このとき 06O 「((下を向いたまま)) なんか難しさにおいては両方同じくらい>じゃない?< ((Y を見て)) りよ， 存続も::」 は Y に視線を配布しながら質問を用いており、次話者(応答者)として Y を選択している。これに対し 07Y も「うん」と応答し、最初の応答者ではなく「2 番目の応答者」として位置づけられている。会話資料 6 のように、現話者が設定した応答位置で再度質問を用いることで「質問－応答」の連鎖の第一ペアの発話が再度繰り返され、必然的に O が Y よりも先に発話権を得る構造となった。06O 「((下を向いたまま)) なんか難しさにおいては両方同じくらい>じゃない?< りよ， 存続も::」 は内容として 05T 「難しい言葉使いたいだけ?」の応答に値するが、質問の形式を伴うことにより応答する次話者が指定され、複数いた次話者候補者の発話順番が階層付けられる結果となった。

3.3.5.1.2 現話者を再度次話者に指定する質問

次に、応答位置にある質問が、再度現話者に宛てられる例を示す。会話資料 7 は、会話資料 6 と同様に、同じ研究室に所属する 3 人 O、T、Y が「残存」の語感について議論している場面である。

会話資料 7 雪残存

	01	Y:	<u>雪残存とか</u>
	02	O:	なんか <u>文豪</u> ですねhh もし言うとしたら
	03	Y:	<u>新聞の見出しとか</u> ((Oを見る))
	04	O:	<u>いや全然(.)ぴんと来ない</u> [です
	05	T:	[それは <u>雪</u> ですか? = ((Y に体を向けて見る))
	06	Y:	<u>=うん(.)筑波山雪残存.</u>
→	07		ありそう <u>じゃない?</u> ((Oを見る))
→	08	O:	((Y に体を向けて)) <u>ほんとに言ってます? he(u)h かなりきついで</u>
	09		<u>すけど、ぼく.</u>
	10	Y:	<u>ないかあ:</u>
	11		(3.0)
	12	O:	<u>>うん.<</u>
	13		(2.0)
	14	T:	<u>残存はないですね.</u>

会話資料7において、Yは、01Y「雪残存とか」で、「残存」の語感を確認するため雪と残存が共起するかを提案したことでやりとりが始まっている。

これに対し、02から06行目のやりとりを経た後、Yは07Y「ありそうじゃない?」という質問でOに視線を向け、暗示的選択により次話者を定めている。Oは08O「ほんとに言ってます?」と直前の07Yの発話に対する質問を行うことで、Tではなく、再度07行目の発話者であったYに発話順を戻した。

ここでは、08Oの発話でYに体を向けるというジェスチャーによって宛先が示され、結果として、Tは遅れた位置(14T)で発話する形となった。08Oが07Yから始まる隣接ペアの第2成分の位置で質問発話を用いたことにより、Oは次話者として再度Yを指定する機会が設けられ、Tが次話者となる適切性が弱まるという構造が見られた。

これら会話資料6、7の2例より、質問の繰り返しは、次発話を再選択するだけではなく、競合話者である他参加者のその後の発話順を位置づける構造に関わっていると考えることができる。

3.3.5.2 選ばれていない参加者が自己選択をする質問

多人数会話において次話者の競合が起こる場合、次話者に指定された話者が必ずしも次の話者となるわけではない。初鹿野・岩田(2008)では、次話者として選ばれていない参加者

が発話する行為を順番交替システムへの違反と捉え、その発話に重なりや引き伸ばしなどの特徴的な言語現象を伴うことを示している。

会話資料 8 は、質問の形式で次話者が選択されたにも関わらず、選択されていない話者が次話者となる例である。3 人の参加者の前にある筒型のポテトチップスについて、箱の中に入っている内側の包み紙が、子供のころと比べて変わった(昔は銀紙だった)のではないかと話し合っている。

Y は手元にあるお菓子を指差しながら、O に向けて「あれ? (製菓会社名), これってさ, こんなんだったっけ, こんなんだった? (視線を O に向け) 銀紙じゃなかった?」(このポテトチップスの筒の中の包み紙は、昔は銀紙だったのではないか)という確認を行っている。しかしながら 04T では、次話者として選択されなかった T が Y の発話の詳細を問う質問「それ箱のやつですか?」を行っている(図 1 内の 2)に相当)。

会話資料 8 チップス

→	01	Y:	((O がパッケージを開けたお菓子を指差しながら)) <u>あれ? (製菓会社</u>
→	02		<u>名), <u>これってさ</u>, <u>こんなんだったっけ</u>, <u>こんなんだった? (視線を O</u></u>
→	03		<u>に向け)</u> <u>銀紙じゃなかった?</u>
→	04	T:	それ箱のやつですか?
→	05	O:	((お菓子を手にしながら))銀紙
	06	T:	あの、僕のやつ <u>違います</u> ... <u>すいません</u> , A チップでした
	07	Y:	¥A <u>チップ</u> ¥.hhh

会話資料 9 では、Y が「これってさ, こんなんだったっけ, こんなんだった? (視線を O に向け) 銀紙じゃなかった?」と手元にある筒型のポテトチップを見ながら、子どもの時に親しんでいたポテトチップスを思い起こして回想している。この断片のあと、O、T、Y はこのポテトチップスの懐かしい CM について話題にすることからも、3 名の参加者全員の共通情報であるといえる。

ここでは、現在手元にある筒状のポテトチップに関し、筒の内側の包装がビニールであったのを見て、01Y 「(このポテトチップスの内側の包装は)昔は銀紙ではなかったか」と他の話者に質問を行っている。これに対し、04T は「それ箱のやつですか? (内装が銀紙であったのは、今手元にある筒型のポテトチップスではなく、箱型のパッケージに入ったポテトチップスではなかったか)」と、Y が 01 行目で回想した菓子を言い当てようとしている。

本章で示した会話資料を概観すると、こうした質問の重なりは、主に議論や意見を交わす場面において見られている。複数の話者で答えを探しているような状況は、意見のある者がいち早く発話を取る必要があり、次話者の競合が起こりやすい状況であると考えられる。会話資料 8 においても、Y の「銀紙じゃなかった?」という質問に対し、T はこの位置で 04T 「Y が銀紙の内装と記憶しているものは、外側が紙の箱でできていた別の商品(A チ

ップ)ではないか」という提案をいち早く示す必要があった。このあと、結果的に T は 06T で「あの、僕のやつ違います...すいません、A チップでした」と、自分が回想したポテトチップスの名前を思い出し、Y が手にしていたものとは商品名が違っていたことから、異なるものだったと謝罪をしている。しかしながら、「応答の位置で質問を重ねること」、「選ばれていない話者が発話を自己選択すること」、という 2 つの特徴がみられたこと、また T が思い出した「A チップ」の商品名が非常にユニークであったことから、この後 3 人の会話の中でしばらく A チップの話題が続き、話題導入としての発話にも繋がったといえる。

このような「選ばれていない話者が次発話を選択すること」は、初鹿野・岩田(2008)において、Goffman(1981)の「参与の枠組み(participation framework)¹¹」とそれを更に体系化した Levinson(1988)を引用しながら、選ばれていない参加者が発話する場合、間接的な標的として「ほめ」や「からかい」の宛先が向けられる場合が多く、やり取りの外に置かれることを回避するために次話者となることを指摘している。しかし、会話資料 9 の場合は、T はからかいの対象になるというよりも、議論の方向を変えたり主張を提示するため、あえて応答の位置に質問形式の発話を挿入し、自ら積極的な会話参加を試みていると考えられる。初鹿野・岩田(2008)と本資料の両者に共通しているのは、質問の後という話者交替が起こる位置で、次の話者が決定していても、次発話を取る必要があったという点である。質問の直後に質問を重ねるといふ逸脱的な構造をとることで、主張をしながらも次の発話へと自然と繋げてゆくことができる、特徴的な手段として観察された。

3.3.5.3 他の参加者の発話を促す質問

最後に、次話者として選択された話者が、応答ではなく質問を重ねた事例を示す。会話資料 9 は、Y がラジオを頻繁に聞くことを話題とし、日常的にラジオを聞かない T と O がその詳細を訪ねるという場面である。会話は、01T 「¥ラジオ¥聞くんですか?((Y を見る))」と、ラジオをあまり聞かない T が、普段からよくラジオを聞いている Y への質問をする場面から始まる。

会話資料 9 ラジオ

01	T:	¥ラジオ¥聞くんですか?((Y を見る))
02	Y:	うん、よく聞く。(手元でお菓子を開ける))
03		(2.0)
→ 04	T:	何を聞くんですか?((Y に体を向けながら))
→ 05	Y:	FM?
06	T:	((首を横に振りながら))いや、なんか漠然として[¥なん¥

¹¹ 注 1 を参照。

07	O:	[huhhh]
08	Y:	<u>え(.)聞かない?ラジオ</u>
09	O:	<u>聞かないで[す</u>
10	T:	<u>[全く聞かないです</u>
11	Y:	<u>大人の趣味だよ,ラジオ.</u>

ここでは、ラジオを聞かない T が、04T「何を聞くんですか?((Y に体を向けながら))」と Y が普段どのようなラジオ番組を聞いているのかを質問している。このとき質問は体を少し Y の方に向け Y へと明確に宛てられているが、05Y「FM?」と、ラジオの FM 放送だという応答を語末の音を上げて質問の形で示した。

この時、Y は T と O にラジオを聞く習慣がないことをまだ知らず、04T「何を聞くんですか?」という質問に対して、詳しいラジオ番組名を答える、ラジオのジャンルを答える等、様々な応答が想定できた。実際には、05Y「FM?」と質問形式で答えることで、誰もが理解できるラジオの放送形式を提示し、T と O に発話を譲渡して両者の知識を確認している。

これに対し 06T「((首を横に振りながら))いや、なんか漠然として[¥なん¥]」、07O「[huhhh]」と、ラジオ詳しくない応答がみられた。そのため、Y は 08Y「え(.)聞かない?ラジオ」と、T と O の二人がラジオを聞く習慣がないことを確認し、ラジオに関する会話参加者の知識差が明らかになった。

同様に、会話資料 10 もラジオの音楽番組について説明している場面である。Y は引き続き T と O に向かって、ラジオ番組の説明を行っており、自らがよく聞く番組について話している場面である。

会話資料 10 音楽番組

01	Y:	番組:: <u>でその一貫してその:</u> (歌手グループ名): <u>を流すみたい</u> な
02	O:	ふんふん=
03	T:	=うん
04	Y:	<u>あと(歌手名)とか::</u>
05	T:	うん.
06	Y:	<u>一目流したり[とか.</u>
→ 07	O:	<u>[え(.)あ音楽番組なんですか? (飲み物を飲む)]</u>
→ 08	Y:	<u>ほんとにラジオ聞いたことないの?</u>
09	T:	<u>[ないですね::</u>
10	O:	<u>[huh¥ないです¥</u>
11	Y:	<u>ないんだ.</u>

ここでは、日頃からラジオを聞いている Y が、01Y「番組::でその一貫してその: (歌手グループ名)::を流すみたいな」、04Y「あと(歌手名)とか::」、06Y「一日流したり[とか.]」の説明したことに対し、07O が「音楽番組のようなものか」という質問を行った。

これに対し、Y は T と O がラジオについてあまり知識がないことを再認識し、直接的な応答はせずに、08Y「ほんとにラジオ聞いたことないの?」と、ラジオを聞いた経験がないことをもう一度確かめている。その後、09T「[ないですね::]」、10O「[huh? ないです¥]」と T と O は同時に発話し、Y の質問に応じている。

会話資料 9、10 とともに、2 番目の質問発話(会話資料 9 の 05Y「FM?」、会話資料 10 の 08Y「ほんとにラジオ聞いたことないの?」)は、直前の話者だけではなく、複数の会話参加者全体に向けた発話と捉えられ、直後には T と O の両者が応答を示す構造となった。多人数のインタラクティブでは、話者間の知識差や共有経験の有無がより顕著に表れる。Y はラジオに関するやり取りを、他参加者の保持する知識を確認しながら進めている。質問を用いて順番移行適切場所(TRP)を明確に示すことで、T、O 両者への応答の機会を与え、通常の発話連鎖に比べて、会話者間内の情報の共有が早急に行われたことが指摘できる。ここでの質問の繰り返しは、他参加者の応答を予測し自ら発話順番移行の機会を作るという、話題の円滑な進行を支える構造となることが指摘できる。

3.3.6 結論と今後の課題

本節では、多人数インタラクティブの会話における次話者選択に焦点をあて、受け手発話の位置で質問を繰り返すことにより、会話参加者がデザインする特徴的な構造を指摘した。

考察では、会話参加者の発話順を位置づける場合として、次話者の階層付け、現話者へ発話を戻すという現象が観察された。また更なる逸脱例として、次話者として選ばれていない話者が発話を自己選択するときの手段となることを指摘した。多人数の会話においては、しばしば特定の二者だけのやり取りが続く場合があり、初鹿野・岩田(2008)は、次話者として選択された話者が、直前の話者を次話者として選択することが多いことを指摘し(Sacks et al.1974)、3 人目の話者がやり取りの外に置かれる危険性について述べている。これは多くの研究で対象とされる二者間の会話では観察されない課題であり、母語話者のみならず日本語学習者も直面する会話構造であると考えられる。

初鹿野・岩田(2008)も述べるように、次話者選択は、発話を宛てるために使われるいくつかの要素が組み合わされて達成される。会話資料 9、10 において話題内容への知識差がある例を観察したが、発話が誰に宛てられ、次話者として誰が選択されるのかは、共通知識の有無や話者関係により慎重に判断してゆく必要がある。本章で指摘した質問発話の繰り返しは、順番移行適切場所(TRP)を明確に示すという質問の特徴、また再度応答発話を要求

できるという構造を予測させることから、多人数インターアクションの会話では次話者選択のやり取りを特徴付ける発話となった。

また今回の考察においては、次話者選択という観点から、視線、宛先表現、ジェスチャーや体の向きも発話の一部として考察した。近年、多人数会話におけるマルチモーダルなコミュニケーション研究が体系的に行われ(坊農他 2006)、非言語行動が言語表現としてどの程度会話構造に関わることができるかが、大きな研究課題となっている。従来の音声データ分析では、相槌や笑いなど音声として表出するもののみを分析の対象としたが、実際には頷きや指さし、視線などの非言語行動から次話者選択や会話構造を予測していることが多い。特に相手に何かを問う質問発話は、一語文としても成り立つことができ、情報伝達として達成可能な最少単位として、言語・非言語行動の両形式に関わる表現となる。

これらの考察から、本節では「未知の情報を問う」という質問発話本来の機能を超えて、受け手発話における質問の繰り返しが、会話構造を特徴づけるという構造を記述することを試みた。質問発話を繰り返すことにより、次の話し手が選択される、直前の話し手が次の話し手として選択される、またすばやく順番が移動してしまう可能性など、様々な会話構造が予測可能となる。これに対し、更なる映像資料の充実により、言語形式と会話構造の関係をより明確に分析していくことが求められる。

第四章

海外日本語談話環境にみられる質問表現

第四章では、第二章の国内日本語環境(JSL: Japanese as a Second Language 環境)をふまえ、海外日本語談話環境(JFL: Japanese as a Foreign Language 環境)の接触場面における質問表現を観察する。日本語学習者の約 96%が海外で学習している近年では、日本国内を想定したコミュニケーションの在り方だけではなく、JFL 環境におけるコミュニケーションも主要な談話場面となり得る。また近年では、生活情報の翻訳や観光地への案内など学習者の仲介活動にも関心が高まり(吉島・大橋 2004)、日本に行く機会を持たない海外日本語学習者に対しても、JFL 環境での接触場面が学習目標場面として設定されている。

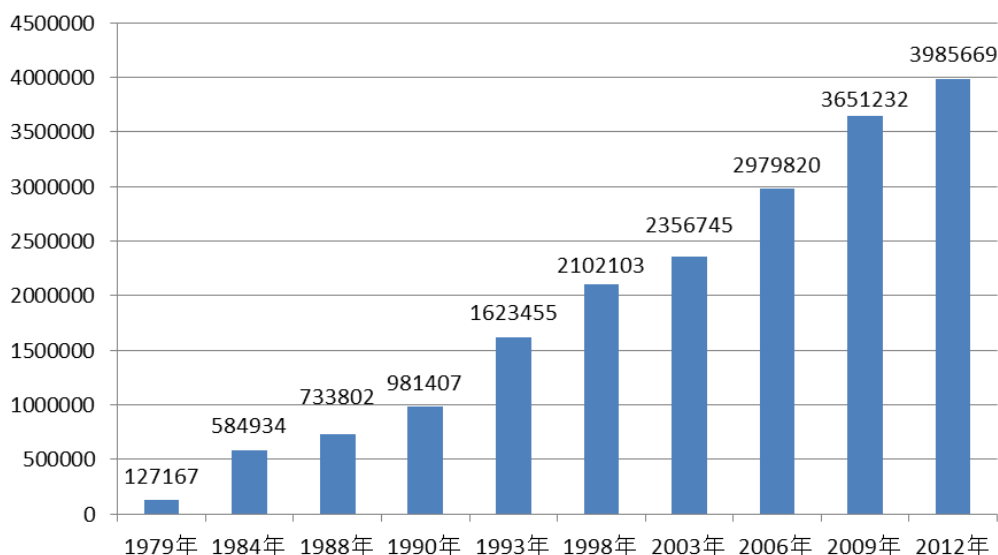
海外日本語談話環境の大きな特徴の一つは、その土地の知識が豊富な日本語学習者がホスト(Fan1994)となり、日本語母語話者がゲストとなる話者関係にある。本章では、このような特徴を持つ JFL 環境において初対面接触場面を設定しその特徴を記述する。

4.1 先行研究

4.1.1 海外日本語教育における日本語コミュニケーションの機会

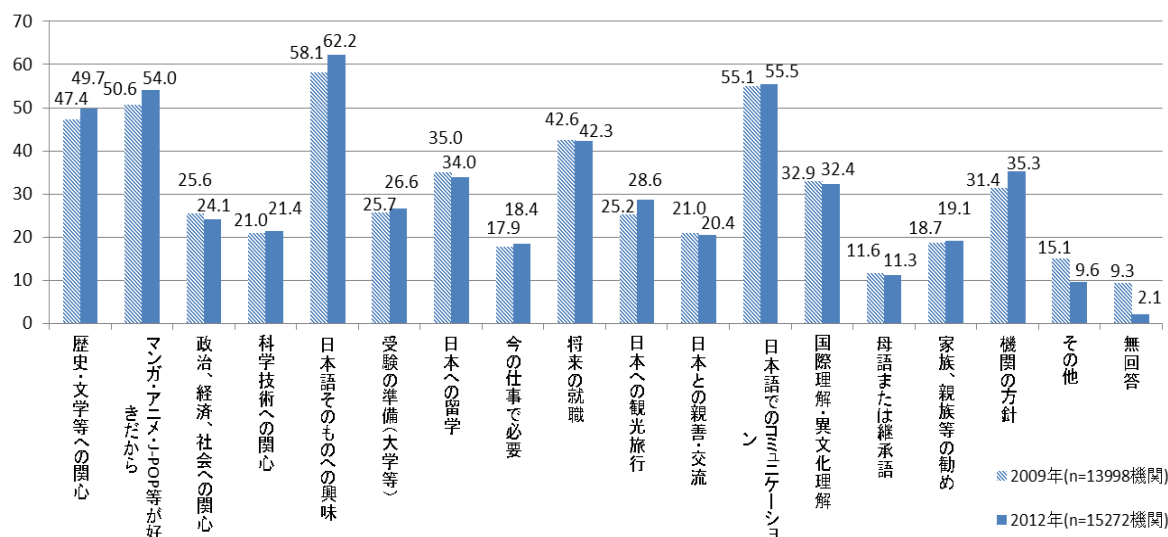
近年の日本語教育の現場は、国内在住学習者に対する学校教育や地域日本語教育の範囲に留まらず、海外教育機関や日系企業の日本語指導等へと広がり、対象・内容・環境の「多様化」が課題となっている。現在、世界では 136 ヶ国・地域において 399 万人余りが日本語を学習し、図 1 に示すように、学習者数は過去 33 年間で 31 倍以上の増加が見られる(2012 年国際交流基金調べ)。また、それに伴い近年では日本語学習の動機も多岐に渡り、就職・留学のような実利志向の目的だけでなく、異文化理解やアニメ・マンガなどサブカルチャーへの主体的関心を動機とする学習者も増えている(図 2)。2012 年度調査の国際交流基金の調査において、最も高い割合を示した日本語学習目的は、「日本語そのものへの興味(62.2%)」、次いで「日本語でのコミュニケーション(55.5%)」、「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから(54.0%)」であり、言語や文化に対する主体的な興味関心をもとに学習を進めている学生が増えていることがわかる。また、これに加え、近年ではインターネットをはじめとする

情報技術の発達により、日本語へのアクセスが容易になった。ウェブ上にある映像や音声等、視覚的な日本語資料も増え、海外学習者の日本語コミュニケーションのあり方も、今後変容していく可能性があると考えられる。



(国際交流基金(2013)『2012年度 日本語教育機関調査』より筆者作成)

図 1 海外日本語学習者数の推移(人)



(国際交流基金(2013)『2012年度 日本語教育機関調査』より筆者作成)

図 2 海外日本語学習者の学習目的(%)

日本語教育におけるコミュニケーション、特に文脈のあるまとまったテキストや会話を示す談話は、実践的な日本語理解に必要な語用論的能力を必要とし、学習者を取り巻く社

会・環境と密接に関わる。1980 年以降、海外日本語教育が世界各地で行われ、現在までに多くの日本語話者を輩出した。それに伴って、海外における日本語話者人口が増加や、経験の豊富な非母語話者教師が誕生し、海外における日本語学習環境は少しずつ変化してきている。そこで本章では、近年多様化した日本語学習者の学習環境に焦点をあて、そこで用いられる談話コミュニケーションの実態を明らかにすることを目指す。

海外日本語教育の談話場面について述べた研究として、吉田他(2008)は、3 年間に渡る現地訪問・資料収集からタイの海外中等学校教育の日本語授業を分析し、「海外小規模日本語教育」の実態と、現地の談話環境や社会的影響との関連を指摘した。海外小規模日本語教育とは、教材・教師数が小規模であり、母語話者との接触場面としてのコミュニケーションの機会が乏しく、日本語学習者が自発的に母語話者と交流することが難しい学習環境のことを指す。現地日本語学習者の談話コミュニケーション場面の基礎資料の収集、地域の特性を取り入れた談話教育支援試行教材の開発から、海外日本語教育における談話への参加性、談話への適切性(会話の状況に応じた適切なやり取り)を考察した。またこのような環境では、学習者の日本語接触の機会が乏しいだけでなく、現地で指導にあたる母語話者教師自身も、日本語談話環境から孤立した状態に陥る場合があることも指摘している。しかしながら、海外小規模日本語教育のような孤立環境の日本語教育に対する課題がある一方で、世界的にネットワークが発達し、多くの地域でインターネットを通じて動的な日本語資料にアクセスできるようになったことも事実である。本章では、こうした多様化の背景を踏まえ、国内での JSL 環境でのコミュニケーション場面だけではなく、海外での JFL 環境下での可能性を捉えていく。

4.1.2 海外日本語談話環境(JFL 環境)における接触場面

日本語学習者の学習環境や接触場面の違いについて、特徴的な条件の記述に重要なのが、ファン(2006)と坂本他(2008)の研究である。ファンは、接触場面で実際に使われる言語と参加者の使用言語との関係により、「相手言語接触場面」「第三者言語接触場面」「共通言語接触場面」の 3 場面を分類した(表 1)。

表 1 接触場面の分類(ファン 2006)

接触場面の種類	参加者	接触言語	従来の概念
相手言語接触場面	La 話者の参加者 A Lb 話者の参加者 B	La または Lb 相手の言語を使用	NS-NNS 場面
第三者言語接触場面	La 話者の参加者 A Lb 話者の参加者 B	La と Lb 以外の 第三言語 Lc を使用	NNS-NNS 場面
共通言語接触場面	La 話者の参加者 A Lb 話者の参加者 B	La と Lb の共通性により A は La, B は Lb を同時使用	NS-NS' 場面

「相手言語接触場面」は、異文化接触の際に相手の言語で接触場面に参加することを指し、参加者のどちらかが相手の言語を用いてインタラクションを行う言語場面を示している(例: 日本語母語話者と学習者が日本語で話す場面)。また「第三者言語接触場面」は、参加者の双方が自分の言語ではなく、第三者の言語でインタラクションを行う場面を指し、母語が異なる者同士の会話や専門用語が含まれるコミュニケーションが必要な場合に用いられる(例: 日本語を学ぶ外国人同士が日本語で話す)。「共通言語接触場面」は、接触場面でありながら参加者はそれぞれ自分の言語でインタラクションを行っている場面を指し、会話参加者が互いの外来性を理解しながらも、別々の言語でコミュニケーションを行う場合を指す(例: マレー語とインドネシア語のように、お互いが理解可能な言語をそれぞれが話す)。

またファン(1994, 2006)は、コミュニケーションの参加者が言語管理に関する様々な選択において使うストラテジーには、言語的ホストとゲストとしての役割が伴うと示す。接触場面において自分の言語を使用する言語ホスト側(host management)は、インターアクションの基底規範を築くとされ、母語話者が学習者向けに話し方を調整するフォーリナートーク(FT)もその一つである。また相手の言語を用いて会話を行う言語ゲスト側(guest management)は、その言語の社会文化的要因を得ていない会話参加者を指す。例えば、参加者のどちらかが相手の言語を用いてインターアクションを取る「相手言語接触場面」において、日本語母語話者と日本語学習者が日本語で話す場合、母語話者である参加者が言語的ホストとなり、相手の言葉を用いて話している学習者が言語的ゲストとなる。このとき言語的ホストは、なるべく簡単な言葉を使用したり、難しい言葉は聞き取りやすいように繰り返す、などの言語面の調整を行い、ゲストとなる学習者は、ホストが主導する会話に沿ってしばしば受け身の姿勢でコミュニケーションを行う場合もある。これらの言語的ホスト・ゲストの関係は、対照研究、誤用分析、中間言語研究等、様々な分野で扱われており、文法からコミュニケーション、ジェスチャーに至るまで、多くの分析が蓄積されている。

しかしながら前述したように、現在では日本語が話される環境自体が多様化している。ファンが述べた接触場面種類や言語のゲスト・ホストの分類も、その会話が起こる場所や会話の内容によって、異なる様相を示す可能性がある。例えば、日本国内における日本語談話環境は、言語面に加え、会話内容や言語外知識(文化面)においても日本語母語話者優勢の談話環境であるといえる。一方、海外日本語談話環境では、母文化を持つ学習者側の情報量が多い可能性があり、文化面に関し話者のホスト・ゲストの関係が入れ替わる(学習者が文化的ホストとなり得る)。そのため海外日本語談話環境においては、情報量が豊富である学習者が話題に対して優位に立つ可能性があり、国内日本語談話環境下の会話資料とは異なる傾向を持つと推測できる(表 2)。

表 2 日本語学習者の談話環境の比較

	海外日本語談話環境			国内日本語談話環境		
言語	日本語母語話者	>	学習者	日本語母語話者	>	学習者
情報	日本語母語話者	<	学習者	日本語母語話者	>	学習者

そこで本章では、ファンの一連の研究では分析の対象とされてこなかった文化的ホスト・ゲストの関係に着目し、「話題内容」および「情報の帰属性」という観点から、海外での日本語接触場面の特徴を記述する。話題内容や情報の帰属性に関しては、第二章の国内における自然会話調査においても分析の対象としており、同条件で海外環境において行われた接触場面との比較を通して、日本語談話環境の違いを考える。

4.1.3 海外日本語談話環境(JFL 環境)の語用論的側面

では、日本語学習者が日本語を母国(海外)で学ぶことは、学習環境としてどのような特徴をもつのだろうか。坂本(2008)は、多様化する言語習得環境に関して、言語を習得する環境は、その言語が使用されている国以外の環境で外国語として習得する「外国語環境(JFL: Japanese as a Foreign Language)」と、その言語が生活言語として使用されている環境で習得する「第二言語環境(JSL: Japanese as a Second Language)」とに大別される、と学習者の周りのコミュニケーションに焦点を当てた分類を行っている。外国語環境で学ぶ場合、目標言語は学習者の周囲の生活では用いられていないため、もっぱら「教室習得環境」での言語学習が普通となる。教室環境は、言語知識を得るには適しているが、母語話者とのコミュニケーションを行う言語運用場面に乏しいため、語用論的側面の習得が困難になりやすい。一方、第二言語環境で学ぶ場合には、その言語が周囲の生活の中で実際に用いられていることから、「教室習得環境」と教室外の「自然習得環境」の両者の「混合環境」で学んでいると考えることができる。このような学習環境の分類の中で、本章が対象としている海外における日本語学習環境は、日本語母語話者との接触が少ない「外国語環境」にあたり、海外で日本語を学ぶことが実際にはどのような環境的要因を含んでいるのか、詳細に検討していく必要がある。

清水(2008)は、上記の第二言語環境と外国語環境の分類を踏まえ、語用的・社会言語的な能力(語用能力)の習得は、学習環境の違いによって影響を受けることを論じている。一般に教室学習では「文法的な正確さ」が、教室外の言語使用においては「流暢さや語用論的・社会言語学的能力」が身に付くとされている。そのため、教室習得と自然習得の混合環境である JSL 環境のほうが、教室習得のみの JFL 環境よりも、語用論知識の習得により有利だという見解が生まれる。

清水はまた、Takahashi & Beebe(1987)を語用能力の発達と学習環境の関係を調査したもっ

とも初期の研究の 1 つであると紹介している。この研究では、英語圏在住の日本人英語学習者(ESL 環境)、国内の日本人英語学習者(EFL 環境)、日本語母語話者、英語母語話者の各 20 名を対象に、「断り」の発話行為の算出を調査した。その結果、JSL 環境で学ぶ ESL 学習者のほうが、日本語からの語用的転移(pragmatic transfer)が少なく、アメリカ英語の規範により近づいていることを明らかにした。また Kitao(1990)も、日本人英語学習者に対して、EFL 環境で学ぶ学習者と ESL 環境で学ぶ学習者の「依頼」表現に対する丁寧度の評価を調査している。全体的に、現地で学んでいる ESL 学習者の評価のほうが英語母語話者に近く、「積極的ポライトネスよりも消極的ポライトネスのほうがより丁寧だと評価すること¹⁾」など、目標言語の社会文化的規範を習得したことによる語用能力の差が示された。また Shimizu(2004)は、外国で学ぶ日本語学習者である JFL 学習者は、教室外の自然なインプットが少ないために、教科書内の会話パターンに準じた語用能力が定着してしまうことにもふれている。Shimizu はこれらを、訓練上の転移(transfer of training)とよび、国内で学ぶ JSL 学習者は、日本滞在中に訓練上の転移を修正する機会を得ているのではないかと指摘している。以上の研究から、授業以外の談話のインプットが少ない海外日本語学習環境においては、日本語談話における語用論的側面を習得することは困難を伴うということを示すことができる。

これらの「JFL 環境よりも JSL 環境のほうが語用能力の発達には有利である」ということを示唆した横断的研究に対し、留学プログラムに参加した学習者の語用能力の発達を留学の前後で比較する方法で、同一学習者の語用能力の発達過程を通時的に分析する縦断的研究(Kondo1997)も進められている。しかしながら、ほとんどの研究はアンケートや到達度テスト、聞き取り調査によるものが多く、二つの環境におけるコミュニケーションの実態にふれたものは少ない。また外国語環境で学ぶ学習者が多い現在の日本語教育分野においては、上述のような JSL 環境における優位性が示される結果をもとに、さらなる考察と提言が必要とされる。そこで本研究では、JSL 環境での日本語談話を分析した第二章の考察をもとに、JFL 環境での日本語談話の詳細を観察し、その違いを捉えることを試みる。実際の資料より、JFL 環境と JSL 環境のコミュニケーションにどのような違いが生じているのかを観察し、外国語環境における日本語コミュニケーションの可能性を考える。

4.2 調査概要

本研究で対象とする録音・録画資料は、フランス国内の大学で日本語を専攻する学生と、留学生としてフランスに滞在している日本語母語話者の初対面会話である。フランスにおける日本語学習者の学習目的は「日本の文化に関する知識を得るため」が群を抜いて目立

¹⁾ この結果の理由は、「日本人は消極的ポライトネスに慣れており特別丁寧に感じないが、ESL 学習者は積極的ポライトネスにさらされているうちに消極的ポライトネスに不慣れになったから(消極ポライトネスを丁寧に感じる)」とされている(清水 2008)。

ち、高等教育機関においては、これに加え「日本語によるコミュニケーションが出来るようになるため」が第2目的となっている(2006年海外日本語教育機関調査結果 国際交流基金調べ)。このような背景には、フランスにおいて日本のサブカルチャーへの関心が高く、学習者自身の主体的な関心が高まっていることが考えられる。一方で、大都市を除き実生活において日本語使用の需要は少なく、学習者からのアウトプットの場をもたない受動的な日本語学習に留まっているという課題がある(生田 1999)。そのため、JFL環境で学ぶ日本語学習者として本調査の対象とし、海外日本語学習者の接触場面のコミュニケーションを分析することとする。

本章の調査では、海外で学ぶ日本語学習者と日本語母語話者の接触場面会話として、第二章の国内自然談話調査と同じく、初対面2者間の自由会話の録音・録画を行った。調査は、大学内において実施し、会話開始時まで互いの情報を知らない状態で両者を案内し、初対面接触場面の会話を設定した。

調査地は、フランス南東部のローヌ・アルプ地方である。調査協力校は、多くの研究施設を備える総合大学であり、構内に併設されているフランス語教育機関 QUEF には、世界各国から留学生が訪れる。しかしながら JSL 環境に比べ、日常的に日本語母語話者との接触の機会はなく、町や公共の場で日本語を見聞きすることはほぼないといえる。アニメやドラマ等のサブカルチャーや、漢字・ひらがな等の文字への興味関心が高いが、日本語でのコミュニケーションの機会を十分に得ず、受動的な学習を続けてしまうことが多い。そのため、国内で学ぶ日本語学習者の談話環境とは対照的な環境であると判断し、JFL 環境の調査地に選択した。

学習者は英語、経済、日本語の3分野を専攻として学ぶ学生及び大学院生である。日本語学習歴²は3～5年であり、国内自然談話調査で扱った資料とほぼ同レベルの日本語学習者を設定した。母語話者は、全員調査協力校と提携のある国内の各大学から留学した留学生である。フランスにおける滞在期間は、全員約8ヶ月であり、フランス語の語学学習を行いながら、大学での専門の講義も聴講している。母語話者のフランス語能力にはばらつきがあるが、調査における会話は、基本的に日本語で行うように指示をした。

調査の手順は、第二章の国内自然談話調査における調査に準ずる。調査実施場所は通常教室として使われている部屋であり、調査協力者の双方の表情が見えるような位置に、カメラを2台設置した。調査者は、2人の協力者を引き合わせたあと、別室にて待機していた。会話内容は自由とし、調査者が再度入室するまでの30分の間、話を続けるよう指示し席を離れた。また第二章で提示した「防犯マップ」は、現地の文化的背景に馴染まないため提示せずに、話題に困った場合は防犯の話をするよう伝えた。本調査においても国内調査と同様、調査終了後にフォローアップ・インタビューを行い、会話の際にどのような印象を受けたのかを数値化した。

² 学習者のこれまでの既習教材は、現地で広く用いられている『Parlons Japonais』をはじめ、『みんなの日本語』『文化中級日本語』等、複数にまたがっている。

調査協力者の日本語学習歴は年から 5 年であり、日本に滞在した経験はない。第二章と同様に初対面会話を設定し、30 分の自由会話ののち、フォローアップアンケートを行った。

調査実施手順

調査期間：2010 年 4 月～7 月

調査場所：フランス・グルノーブル大学構内

調査協力者の募集(4 月)

- ↓ ・ 大学内の各授業での協力者募集
- ・ 調査内容の説明と協力者募集の告知
- ・ 日本語母語話者協力者の募集受付

調査日程の調整・確定(4 月末)

- ↓ ・ 協力者同士の日程確認
- ・ 研究目的、実施方法、連絡手段の確認
- ・ 調査詳細の説明

調査場所の確保・調査機器の設定(4 月末)

- ↓ ・ 調査場所 大学内の教室を代用
- ・ 使用機器 IC レコーダー、映像用小型カメラ 2 台

調査当日(5、6 月)

- ↓ ・ 研究協力承諾書の記入
- ・ 調査協力者の誘導、手順の説明
- ・ 会話の録音・録画
- ・ フォローアップアンケートの実施

調査協力者とのコンタクト(6 月末)

- ↓ ・ 録音・録画した会話内の不明瞭部分の確認

音声資料の文字化(7 月～)

- ↓ ・ 第 3 者による言語・内容確認

分析

以下の表 3 は、調査協力者の属性である。日本語学習者と母語話者は同性の参加者とし、計 14 組の話者の談話を資料とした。

表 3 海外日本語環境の会話協力者

会話資料	【日本語学習者】			【日本語母語話者】		
	話者	日本語学習歴	性別	話者	出身	性別
1	NNS01	5 年	女性	NS01	京都	女性
2	NNS02	5 年	男性	NS02	北海道	男性
3	NNS03	5 年	男性	NS03	愛知	男性
4	NNS04	5 年	女性	NS04	京都	女性
5	NNS05	4 年	女性	NS05	京都	女性
6	NNS06	4 年	女性	NS06	福岡	女性
7	NNS07	4 年	男性	NS07	東京	男性
8	NNS08	4 年	女性	NS08	東京	女性
9	NNS09	3 年	女性	NS09	京都	女性
10	NNS10	3 年	女性	NS10	岡山	女性
11	NNS11	3 年	女性	NS11	福岡	女性
12	NNS12	3 年	男性	NS12	北海道	男性
13	NNS13	3 年	女性	NS13	東京	女性
14	NNS14	3 年	女性	NS14	京都	女性

4.3 結果と考察

4.3.1 会話内の質問表現の使用

まず日本語母語話者と学習者の会話において、質問表現がどのように表出されたのかを比較する。表 4 は「海外接触場面 (JFL 環境)」「国内接触場面 (JSL 環境)」「国内母語場面」における質問表現の使用を、談話環境別に示したものである。なお、「国内接触場面 (JSL 環境)」「国内母語場面」のデータは、会話時間、設定等、本章と同様である第二章の資料を使用した。また国内接触場面の学習者資料は、海外日本語学習者の日本語能力に近い、中級日本語学習者のデータを使用している。

また海外接触場面の実施国とデータとの関わりについて述べておく。質問表現の使用は、言語・文化的背景の影響を受けやすく、学習者の出身国によって、その使用が異なるので

はないかという懸念がある。本研究の国内資料も、アジア圏、ヨーロッパ圏と実際の教室環境と同様に様々な国の出身者が協力者となっており、データの扱いに注意する必要がある。第二章の資料において、フランス・イタリア・スイス・ルーマニアを含むヨーロッパ群(NSB09,10)と、中国出身のアジア群(NSB03,05)との質問表出を比較したところ、国内ヨーロッパ群は、母語話者からの質問が全母語話者発話の 21.9%、学習者からの質問は全学習者発話の 6.2%となり、会話全体においては発話の 14.5%が質問であった。一方で、国内アジア群は、母語話者 17.7%、学習者 7.3%、全体 12.5%の結果となった。数値としては、ヨーロッパ群がアジア群に比べ、母語話者からの質問が多く学習者からの質問が少ないという結果となったが、母語話者、学習者間の傾向は同等であり、表 4 の国内接触場面においては、学習者の出身国による区別をせず、資料全体の平均数値を用いることとする。

表 4 各会話設定における質問表現の平均使用率(質問発話/各話者の全発話%)

談話環境	日本語母語話者 (NSB, NS)	相手話者 (LF, LJ, NS)	両話者 (会話全体)
海外接触場面(NS / LF)	24.9%(186)	18.1%(185)	21.5%(371)
国内接触場面(NSB / LJ)	23.9%(334)	5.8%(323)	15.1%(657)
国内母語場面(NSB/NS)	10.7%(345)	7.8%(356)	9.3%(702)

(NS=日本語母語話者、LF=海外日本語学習者、LJ=国内日本語中級学習者)

表 4 内の数値は、3つの談話環境ごとの会話における、各話者の質問表現の割合を示している。会話全体を比べると、国内日本語談話環境での接触場面の会話では質問表現が全発話の 15.1%であったのに対し、海外日本語談話環境下では 21.5%であり、海外での接触場面のほうが質問表現が多く表出していた。母語話者同士の会話では 9.3%と低いことから、質問が多く用いられていることは、接触場面であること、JFL 環境下であることの特徴として記述できる。また話者別に結果を見ると、JFL・JSL 環境ともに母語話者からの質問が多いが、JFL 環境のほうが、学習者側からの質問が多く表出した。

以下の資料は、海外・国内の両接触場面において、会話開始直後に自己紹介を行っている場面である。会話資料 1 は JSL 環境で学習者の日本語学習歴について母語話者が質問を行っている場面(第二章から再掲)、会話資料 2 は JFL 環境において話者同士が自己紹介をしている場面である。なお資料内の NS は日本語母語話者、LF は日本語学習者(海外)、LJ は日本語学習者(国内)を示す。

会話資料 1 一方方向の質問使用(NS:母語話者、LJ:学習者(国内))

→	01	NS :	日本に来る前に、日本語を勉強しました[か？
	02	LJ :	[はい
	03	NS :	お[::

	04	LJ:	[勉強してました.
→	05	NS:	どれくらいやってたんですか?
	06	LJ:	はい, 大学の専門は日本語です.
	07	NS:	お::
	08	LJ:	はい
→	09	NS:	えっと, どういう風に勉強するんですか?
	10	LJ:	え::つと...
→	11	NS:	会話↑とか?
	12	LJ:	なんか, 毎日, え::つと, 大学のとき毎日ほとんど日本語の授業で, 日本
	13		人の先生が, えっとえっと, 10 人くらいいます.
	14	NS:	はあ::, すごい.

会話資料 2 双方向の質問使用 (NS:母語話者、LF:学習者(海外))

	01	NS:	私の名前は里沙です.
→	02	LF:	里沙? [里沙?
	03	NS:	[うん, 里沙.
	04	LF:	どうぞよろしくお願いします.
→	05	NS:	よろしくお願いします, (大学名 A) の学生さん?
	06	LF:	はいはい, 大学生です. [日本語と英語や経済, 大学生で[す.
	07	NS:	[う::ん.
→	08	LF:	あなたは?
	09	NS:	私は今キューエフの大[学
→	10	LF:	[あ::キューエフ? フランス語で?
	11	NS:	はい, フランス語で.
	12	LF:	おもしろそうだね.
	13	NS:	うん, おもしろいけど, フランス語難しい.

キューエフ(CUEF)=フランス語語学施設の名称

相手の情報を問う質問表現は特に初対面会話において頻出する。会話資料 1 の JSL 環境では母語話者が学習者の情報を問いながら進めるインタビュースタイルが見られたのに対し、会話資料 2 の海外日本語談話環境においては母語話者と学習者の双方から質問が用いられた。

会話資料 1 をみると、JSL 環境での会話のほうで母語話者主導の会話となり、学習者からは主体的な質問が表出していない。また 10LF「え::つと...」で学習者が質問の答えに詰まってしまった際にも、11NS「会話↑とか?」と、母語話者が学習者の応答を推測する形で学習者の発話の機会を奪ってしまった。

JSL 環境は、教室外の自然な日本語のインプットが豊富であることがメリットとされているが、学習者が受け取るインプットの中には、学習者を誤った学習へと結び付けてしまうものがある。母語話者のフォーリナー・トークは、「理解可能なインプット³」(Krashen1985)として、言語学習に貢献するものと考えられてきたが、こうしたフォーリナー・トークによる加減や調整が、語用論的には不適切なインプットを供給してしまうことがある。特に、JSL 環境の場合、日本語学習者としての言語的ゲスト、外国人としての文化的ゲストという理由、またそのような会話参加者から情報を確実に収集しなければならないという母語話者としての役割意識が生まれる。

一方、ファン(2006)が述べたゲスト・ホストの関係では、JFL環境において日本語母語話者は言語的ホストにあたる。しかしながら、前述の通りJFL環境において、学習者は現地語や現地情報に精通していることから、文化的ゲストにあたる。そのため、学習者は日本語母語話者よりも豊富な情報量を保持しており、心理的にも対等にふるまえることから、話題をリードできる可能性を示している。

会話資料2では、02LF「里沙? [里沙?]」、05NF「よろしく願います, (大学名A)の学生さん?」、08LF「あなたは?」、10LF「[あ::キューエフ? フランス語で?]」と、学習者側からの自発的な質問が見られ、会話に積極的に参加している。発話の産出を行うことは、「アウトプット仮説⁴」(インプットだけの場合と比べ、学習者のより深い内面において言語処理を行わせるという主張)から、よりよい言語学習へ繋がるとされる。実際の言語学習活動の中でアウトプットの機会が得られることは、豊かなインプットと同様に重要なことである。そのため、日本語の自然なインプットが少ないJFL環境も、情報提供の機会という側面からみると、有効な学習環境であるといえる。表1の結果と合わせ、こうした質問表現の多用は、JSL・JFL環境の特徴をよく表す結果となった。

4.3.2 話題領域と話題導入形式

次に、会話の内容面に焦点を当て、話題領域と話題導入形式について、具体的な発話例とともに考察していく。表5、6は、各会話内の話題領域と話題導入時の発話形式の比較である。資料は、第二章の国内接触場面(NSB/LJ) 国内母語場面(NSB/NS)のデータを使用している。第二章の国内談話環境において収集した資料は、本章の調査と同設定(30分の初対面会話)であり、本節においても比較の対象とする。なお表内の数値は、30分の会話全体に見られた話題数であり、各談話環境において収集した複数の会話の平均を示している。また、

³ 「インプット仮説」(Krashen1985)は、人が言語を学ぶ方法は主にメッセージを「理解する」ことによると主張するものである。「理解可能なインプット」が十分与えられれば、それだけで習得は十分可能であり、アウトプットや意識的学習、誤用訂正などはごく限定的な役割を果たすに過ぎないとしている。

⁴ 「アウトプット仮説」(Swain1995)は、「理解可能なインプット」は習得にとって必要だが十分ではないと主張し、アウトプットはインプットに比べて、学習者により多くの知的努力(mental effort)を要求し、より深い言語処理をさせるとしている。

国内・海外の両調査において、「話題に困った際に防犯の話をしてください。」と指示をしているが、海外調査においては、国内調査に用いた防犯マップを卓上に置くことはしていない。振り込み詐欺等の犯罪例は、海外学習者にとって身近ではなく、代替話題として適切ではないと判断したためである。

話題領域は、話題の内容により、母語話者側の話題、学習者側の話題、両話者に共通する共通・中間的話題に分類した。また話題導入時の発話形式は、宇佐美・嶺田(1995)より、質問形式または叙述形式のどちらを用いて導入されたかによって分類を行った。

表 5 より、JFL 環境において、母語話者は 9.3 話題、学習者は 13.7 話題を導入しており、学習者側が導入した話題が多いことがわかる。また話題領域を比較すると学習者側の話題内容が多く、母語話者とのコミュニケーションが限定されている JFL 環境においても、学習者の積極的な会話関与が行われたことがわかる。さらに、学習者が導入した話題については、NS 側話題が 7.3 と多く、留学生としてフランスにやってきた NS の生活について「文化的ホスト」として話題に挙げ、母語話者側の話題を多く導入している。

また表 6 の話題導入形式からは、接触場面において質問表現を用いた話題導入が多いことがわかる。また母語話者同士の会話では、叙述形式の話題導入が多く用いられた。質問表現が特に話題導入時に著しく観察されたことから、質問表現が会話の内容面に関わるコミュニケーション方略の一因となることが推測できる。

表 5 談話環境別の話題領域の比較 (平均話題数)

談話環境	話題 導入者	NS,NS 側 話題	LF,LJ,NS'側 話題	共通・中間的 話題	計
海外接触場面	NS	1.0	8.0	0.3	9.3
(NS / LF)	LF	7.3	4.3	2.0	13.7
国内接触場面	NS	1.3	8.3	7.0	16.5
(NSB / LJ)	LJ	1.5	1.7	2.0	5.3
国内母語場面	NS	3.5	2.0	6.3	11.8
(NSB/NS)	NS'	1.8	4.3	6.0	12.0

表 6 談話環境別の話題導入形式の比較 (平均話題数)

談話環境	導入形式	NS,NS1	LF, LJ, NS2	計
海外接触場面	質問	8.0	7.7	15.7
(NS / LF)	叙述	1.3	6.0	7.3
国内接触場面	質問	12.0	2.0	14.0
(NSB / LJ)	叙述	4.5	3.3	7.8
国内母語場面	質問	4.8	3.0	7.8
(NSB/NS)	叙述	7.0	9.0	16.0

以下の会話資料 3、4 は、話題導入に関する母語話者同士の会話(JSL 環境)と母語話者と学習者の会話(JFL 環境)である。会話資料 3 は母語話者同士が海外旅行経験について話す場面であり、海外旅行に行った際の治安対策について話している場面である。NS1 は NS2 の経験を問いながら、自らの経験談について会話を進めている。

会話資料 3 自らの領域の話題が進行する例 (NS1、NS2=母語話者)

-
- 01 NS1: なんか、海外とか行ったことがあります？
 02 NS2: うん。
 → 03 NS1: なんか、日本とやっぱ違うなって思いませんか？(0.4) あたし、なんだろう
 04 う::
 05 NS2: うん。
 06 NS1: 財布とかカメラとかを素手で持ち歩くんですけど、
 07 NS2: うん。
 08 NS1: 海外行ったら、それ絶対やっちゃダメって言われて、
 09 NS2: あ:: そう[なんだ。
 10 NS1: [それで、すごい私も怖いなって思って、でっかいカメラじゃ
 11 なくてちっちゃいコンパクト、ポケットに入れて見えないようにしたりと
 12 か。
 13 NS2: あ:: なんか、そう言われるから、私はそういう目に遭ったことはないん
 14 だけど、
 15 NS1: うん。
 16 NS2: 気をつけたほうがいいよって言われるから、なんか、日本にいるときの八
 17 倍ぐらい自分は気いつけてるなって思うよ[ね。
 18 NS1: [そうですね、なんで、
 19 NS2: うん。
 20 NS1: 日本にやっぱ帰ってくると、あ::日本平和だなって思います[ね。
 21 NS2: [そ::
 22 NS1: やっぱ安全な国なんだなっていう。
-

上記の日本語母語話者同士の会話では、NS101「なんか、海外とか行ったことがあります？」と、質問による話題導入をして相手に発話権を委ねながらも、03NS01「なんか、日本とやっぱ違うなって思いませんか？(0.4) あたし、なんだろう::」と、質問者自身の話題を進めている。また 13NS2「あ:: なんか、そう言われるから、私はそういう目に遭ったことはないんだけど、」以降からは NS2 の経験談の開始が見られるように、初対面であり互いの情報量に差があっても、応答者による自然な内容提供が行われ、情報の均衡が保たれている。

一方、JFL 環境下で顕著に見られたのは、質問により話題導入を明確に行いながら、学習者側の話題を進めていく会話進行である。

会話資料 4 相手領域の話題が進行する例 (NS: 母語話者、LF: 学習者(海外))

-
- 01 NS: テストは日本語↑, 英語↑ですか?
 02 LF: 英語で, 打ち合わせ?
 03 NS: うん.
 04 LF: 打ち合わせしなければならない, [ビジネスの.
 05 NS: [うん, わあ, 難しい.
 06 LF: 日本の文化は, 雑誌をかわ[ない↑…
 07 NS: [うん, 書く, 書かなければ
 08 LF: 書かなければ
 09 NS: ならない, うんうん, へ::
 10 LF: と, オーラルで雑誌を発表しました.
 11 NS: あ::
 12 LF: えっと, 来週, 雑誌を出し[ます.
 13 NS: [出します, へ:: それは一人ですか, それとも
 14 グループ?
 15 LF: グループグループ, でも小さいグループ, 二人だけ.
 16 NS: あ::: 少ないですね, ふ::ん.
-

上記の会話資料 4 は、01NS「テストは日本語↑, 英語↑ですか?」と母語話者が導入したテストに関する話題に対し、学習者からの意味交渉や母語話者の訂正を経ながらも、学習者自らが説明を続ける場面である。日本語母語話者が学習者側の話題を質問表現にて導入した結果、学習者側が情報を提供する形で会話が進んでいく。学習者との接触場面では、JFL・JSL の両環境においても母語話者が学習者側の話題を導入し、また話題導入時に質問を用いて導入することが特徴といえる。学習者側の情報を提供する方法は、言語的に負担のある学習者も会話への関与が可能となり、母語話者とのコミュニケーション方略としてより有効であると考えられる。

またこうした訂正を含むやり取りについて、清水(2008)は、誤りを訂正してもらう機会が少ないことが、教室外のインプットでの語用知識習得の障害となり得ることを指摘している。会話インタラクションにおいては、互いの伝達意図が正確に伝わるよう、理解できないところは明らかにしようとする。そうした意味交渉の過程で、言語形式に対する否定フィードバックが与えられることはあるが、必ずしも意味内容の伝達に致命的な影響を与えるわけではない場合は、黙認されがちである(木暮 2002)。また、母語話者でも社会文化的、語用的規範を明確に把握していないため、学習者の発話に違和感を感じながらも、その理

由を説明することが難しかったり、語用的な誤りの訂正は文法的な誤りの訂正よりも学習者の面子を傷つける恐れがある、などの理由で訂正を躊躇することもある。こうした理由で、語用的誤りに対しては、発音や語彙、文法上の誤りに対してよりも、さらに否定的フィードバックが少なくなりがちである。

言語能力と同様、語用能力も、目標とする特徴の見本を含む十分なインプットがあったとき、そして学習者がこのインプットに気づき、それを分析し自らの言語知識を再構築したときに発達する(Bialystok1993)。会話資料 4 の場合は、07NS「[うん、書く、書かなければ]」、09NS「ならない、うんうん、へ::」のような母語話者による積極的な訂正の間にも、学習者側からのアウトプットが続いていく例を観察した。特に JFL 環境では、前述の通りインターネットなどを通じて、日本の擬似的なインプットばかりが増えてしまった学習者にも、こうしたインタラクションの中での評価を得ることが重要だと考えられる。

また話題導入形式に関して、表 3 にみられた母語話者同士の会話に顕著な叙述形式の話題導入は、母語話者と接点がない海外日本語学習者にとって、理解が難しい場合がある。会話資料 5 は、JFL 環境における日本語母語話者と学習者の会話である。母語話者 NS が、フランスに留学に来る前に、図書館で働いていたという内容を話そうとする場面である。

会話資料 5 叙述形式による話題導入(NS:母語話者、LF: 学習者(海外))

-
- 01 NS: 図書館で働いてました。
 02 LF: え::: ないです。私。
 03 NS: あっ、私が働いていました。
 04 LF: あっ
 05 NS: すみません、[hhh.¥
 06 LF: [いえいえ、面白かったですか？
 07 NS: はい、とても面白かったです。
 08 LF: え::: 何の図書館でしたか？大学の…
 09 NS: 外国語を学ぶ大学で、大学の図書館で働いていました。
-

母語話者 01NS は、「図書館で働いてました。」と、叙述形式を用いながら日本の図書館で働いていた経験を話題にしようと試みている。しかし、学習者は 02LF「え::: ないです。私。」と答え、自らへの質問と捉え、誤って応答している。その後、母語話者は 03NS「あっ、私が働いていました。」とすぐに訂正し、04LF「あっ」と、学習者も母語話者の訂正を受け止めた。このように、母語話者同士の会話では自然に行われた叙述形式の話題導入も、日本語学習者の場合は、言語形式と発話意図が合致しない語用論的な難しさが伴う場合がある。JFL 環境下において質問表現の話題導入が多かったことには、これらの複雑なやり取りを避けるため、質問形式での話題導入によって明確に話題を示し、会話を確実に進行させる戦略が用いられたと考えられる。

4.4 結論と今後の課題

本章の分析より、海外日本語談話環境における日本語母語話者と学習者のコミュニケーションとして、質問の多用(学習者からの自発的な質問の表出)、学習者側の話題領域の選択(文化的ホストとしての積極的な会話参加)、質問形式での話題導入(相手に発話を譲渡し確実なコミュニケーションを築く)の3点を指摘した。

質問の多用(学習者からの自発的な質問の表出)について、外国語習得環境であり日本語の自然なインプットが少ない JFL 環境においては、母語話者とのコミュニケーションで学習者の発話産出が少ない受動的なコミュニケーションスタイルが予想されたが、日本国内の接触場面に比べ、学習者からの質問が多いことが明らかとなった。現地や現地語に関する学習者側の情報量が優勢であることから、言語の不足を補いながら情報の確実な授受を達成するための方略として、質問表現が有効であったと考えられる。近年の日本語教育においては、持続可能な教育(ESD)や、自分で学習を管理し自発的に進めていく力を指す「学習者の自律性(オートノミー)」に注目が置かれている。学習者のオートノミーと学習環境について述べたトムソン木下(2007)をはじめ、主体的な学習に繋がる、動機づけ、教材、学習環境等が分析されるなか、学習者からの自発的な質問も、主体的な言語活動としてコミュニケーション能力の向上に大きく繋がるのではないだろうか。また現在では、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)や JF スタンドダードにも見られるように学習者主体の評価基準が広がり、大学教育においても学習者の主体的な言語活動を評価する取り組みが行われている。そのため、教室習得が中心となる海外日本語学習者にとって、会話場面の実際は非常に重要な学習項目となり、教室場面と会話場面の談話特徴を認識したうえで、学習者の積極的な会話参加を模索してゆくことが大切となる。

また JFL 環境の特徴である、教室習得でのコミュニケーションについては、次章において教室談話にみられる質問表現を分析している。教室における会話参加者の社会的関係(教師-生徒)は常に一定であり、日常生活における言語活動の談話構造とは異なる特殊なものである。そのため教室談話は、「教師-生徒」間に限定されたやり取りとなり、目標言語社会での言語活動に必要な語用知識の習得の機会を提供することは難しい。

先行研究において共通して指摘されてきたことは、学習者は目標言語のコミュニティー滞在中に、社会文化的規範を学ぶのではないかということである。確かに、JFL 環境では教室が目標言語に接する唯一の場所であることに比べ、JSL 環境では、学習者は教室外からの語用論的に必要なインプットが、量、種類、頻度のいずれも豊富だといえる(Kasper & Schmidt1996)。こうした教室外のインタラクションと比較すると、教室談話におけるインプットは、機能的にも形式的にも、かなり限定されると言わざるを得ない。また、談話構造

も IRE 構造⁵が中心となり、教師が唯一の母語話者の場合、言語形式の基準となる社会的要因のバリエーションにも触れにくい。したがって、発話状況の適切なモデルを広く提示し、語用能力の習得を目的とした教授法を検討する必要があるだろう。

次に、二点目の学習者側の話題領域の選択(文化的ホストとしての会話参加)について考える。本章では、これまで体系的な枠組みで捉えられてこなかった JFL 環境という学習環境に対して、「学習者が情報(文化)的ホストとして情報を提供することができる」という認識を再考することを試みた。これにより、接触場面において言語的な負担の大きい学習者にも、積極的な会話参加の可能性が生まれた。

これに関し、コンテキストへの精通(contextual familiarity)が、コミュニケーション能力を高めるという考察ができる。ことばの社会化とは、こどもやある文化・社会への新たな参加者が、その文化の熟練した成員とのインタラクションでの言語使用を通して行動様式を学ぶとともに、その文化・社会の規範・慣習に沿って適切かつ効果的に言語を用いる能力を獲得していくことである(Schieffelin & Ochs1986)。このような特定のコンテキストと適切な表現形式への知識があることは、「コンテキストへの精通」と呼ばれる。これは、日本語能力の習熟度が低い学習者でも、コンテキストに精通していれば、言語能力が高いだけの学習者よりも、母語の語用論的戦略に依存する可能性が低いということである。

このコンテキストへの精通から、JFL 環境において、学習者の母国の文化・言語・習慣などをコンテキストと捉えると、学習者は実質的に現地のコンテキストに精通していることになる。実際に、JFL 環境での談話で、学習者が母語話者のフランス留学生活について話題にすることが多く見られたことから、日本語能力が母語話者より劣っていても、会話に積極的に参加することができ、本来の日本語能力以上の話題内容の推察や語用論的表現を用いることができるのではないだろうか。

従来、教室習得のみの日本語学習であり語用論的な能力を習得しにくいとされていた JFL 環境であるが、こうして具体的な談話例を記述していくことにより、新たな学習機会としての可能性が提示できた。教室習得においては、現実社会に対するコミュニケーションの欠如から、ことばの社会化の機会が少ないとの指摘もあるが、話題内容の工夫により、学習者の発話産出がより積極的にみられる環境づくりが可能である。

また学習者側の情報を話題とすることには、日本語学習のモチベーションとなる動機づけが期待できる。言語学習に対する動機づけは、統合的動機付けと道具的動機づけに分けられる。統合的動機づけは、目標言語のコミュニティに社会文化的に帰属し、その中で自己の確立を目指して学習する場合を指し、道具的動機づけは、目標言語に習熟することによって、社会的、経済的利益を得ようと学習することをいう。長期的にみると、統合的動機付けのほうがより有効だという見解が優勢をしめているようである(清水2008)。第二言語環境における学習者は、目標言語におけるコミュニティや社会生活での

⁵ Mehan(1985)は、教室談話の典型的構造として、教室では「教師始動の発話(Initiation)―学習者の返答(Response)―教師からの評価(Evaluation)」(IRE 構造)が多くみられることを指摘した。

言語の必要性から、高い水準の統合的動機づけを持つきっかけがある。そのため、外国語環境においても、学習者側の話題を取り上げたり、日本人への仲介活動やネットワークを介した交流場面などを設定することで、達成可能な具体的な動機づけを設けることが大切である。これにより、談話や語用論的側面に着目した統合的動機づけを設定することができ、効果的な言語学習に繋がると考えられる。

最後に、質問形式での話題導入(相手に発話を譲渡し確実なコミュニケーションを築く)について考える。JFL 環境においては、質問表現を使用した話題導入が積極的に行われた。第三章において示したように、質問は応答を想定して産出される発話であることから、質問表現による導入は、会話相手に自然と話題への同意や理解を求めるものとなる。しかし会話資料に見られるように、質問をしながらも自らの話題を進行したり、叙述形式で導入する話題は、JFL 環境の語用的インプットの少ない学習者にとっては、難しい会話進行となる。このような質問表現の語用論的側面は、実際の接触場面に遭遇して経験的に学習していくことが多いが、教室における具体的な会話指導に結び付けていく必要がある。

以上より本章では、JSL 環境と JFL 環境という異なる談話環境を比較することで、従来コミュニケーション能力を習得しにくいとされていた JFL 環境にある学習者も、学習者主体の会話を構築することができるという可能性を指摘した。また質問表現が、接触場面におけるコミュニケーション方略としての役割を担うことが明らかになり、効果的な質問の使用によって、情報交換のための一時的なやり取りとしてではなく、会話全体の進行を捉える発話となり得ることを示した。日本語学習者の多くが JFL 環境下にある現在、日本国内での会話資料との相違点を把握することは重要であると考えられる。また学習者自身にとっても、接触場面での効果的な会話ストラテジーを知ることは、今後の学習の促進に繋がる。今後はさらに資料を充実させるとともに、学習環境との関連をより詳細に分析していくことを課題としたい。

第五章

教室談話における質問と発問

第五章では、学習段階における質問の表出に着目し、教室談話における質問と発問について議論する。日本語学習者は、母語話者との自然談話場面におけるコミュニケーション場面に至る前に、日本語学習の段階で多くの質問表現に触れている。教室は「教師－学習者」という話者関係が構築された制度的場面であり、母語話者教師との接触場面であっても、自然談話場面とは異なる談話構造がみられる。本章では、日本語学習者が言語習得の過程でどのようなコミュニケーションを行っているのか、また話者関係や情報のやりとりにおいて教師からの発問、学習者からの質問がどのように出現するのかを考察する。

5.1 教室談話とは

教室における学習は、教師と学習者のコミュニケーションから生み出される。この教師と学習者の相互作用に関する研究は、教育学や社会学、心理学など様々な分野において、教室談話研究として扱われてきた。これまでの様々な教室談話研究(Sinclair & Coulthard 1975、Mehan 1985)により、教室には特有の談話構造が見られること、すなわち教室が医療場面や法廷場面と同様に、制度的状況¹(好井 1999)であることが明らかにされている。教室という制度化された状況では、教室の規則に沿った会話を営むことにより、教室の秩序が守られ、制度的状況が維持されている。近年、これらの分野では、学習者を主体とする教育理論の見直しから研究方法の検討が行われ、やり取りを形式的に抽出し、パターンを見出す従来の授業分析型の研究から、個々のケースに注目し発話をより詳細に観察してゆく手法へと関心が高まっている。

日本語教育における教室談話研究は、教室外の談話と対立的に捉えられることが多い(塩

¹ 好井(1999)は、制度的状況を「なんらかの組織や制度という『外形的な』環境のもとで営まれる会話的相互作用」としている。好井は「相互作用の『制度性』とは外在的な条件や環境によって前もって一律に決められている属性などではなく、常に当該の相互作用に参与する人々が具体的な会話のやり取りなどの詳細な作業を通してつくりあげるもの」としている。

谷 2008、文野 2003)。前章で述べた通り、海外日本語学習者は教室外の日本語談話環境を得ることが難しいが、日本国内で教室指導を受けている日本語学習者は、教室習得環境と自然習得環境の両方の環境を備えている。小柳(2006)は、このような環境を「混合環境」と示し、教室外の日常的なコミュニケーションで日本語を習得する自然習得と、日本語の授業を通して習得する教室習得の特徴を、以下のように整理している。

表 1 自然習得と教室習得におけるインターアクションの比較(小柳 2006)

	自然習得	教室習得
誤りの訂正	稀。学習者のスピーチの正確さに関する指摘はほとんどなし。 (むしろ失礼だと考える。) 意味が通じれば誤りに寛容。	誤りは頻繁に訂正される。意味あるインターアクションより正確さが優先されることが多い。
言語の質	学習はステップ・バイ・ステップには起こらない。いきなり様々な語彙や文法にさらされる。	構造的に簡略化された言語が教師や教材により与えられる。易しいものから難しいものへと順序だて、コンテキストから遊離して言語項目が教えられることが多い。
インプットの量	毎日何時間ものインプットを受ける。学習者に直接向けられるものもあるが、周りでただ聞こえているだけのインプット量も多い。	学習は 1 週間にほんの数時間に限られている。
母語話者の割合	母語話者に囲まれている。	教師が唯一の母語話者であることが多い。
談話の型	様々なタイプの談話(挨拶、ビジネス、議論、友人との会話等)。文字言語との接触(お知らせ、新聞、ポスター等)もある。	教師が質問して学習者が答えるという限られた教室談話。書き言葉は内容よりも言語項目を提示するために選択されることが多い。
話すプレッシャー	言語能力に限界があっても何とかして質問に答えたり、情報を得たりする必要がある。	最初から正確に言語産出しなくてはならないというプレッシャーがある。
インプットの調整	1 対 1 の会話では、学習者にわかるように言葉を調整してくれる。しかし、大勢の中では調整がなされず、学習者が理解するのは困難が伴う。	教師は指示を出すのにしばしば学習者の母語を使う。目標言語を使う場合は学習者が理解できるように簡略化する。

表内の「談話の型」に注目してみると、自然習得の機会を得た場合は、様々なタイプの談話や文字言語との接触を通し生きた日本語に触れられるのに対し、教室習得では、教師が質問をし、学習者が答えるという限られた構造があることが指摘されている。これに伴い「話すプレッシャー」に関しても、自然習得においては、言語能力の高低を問わず場に応じて適切に質問に答えたり、情報を得たりする力が必要とされる。一方で、教室習得に関しては、談話の型が生み出す特有の規範的な構造から「最初から正確に言語産出しなくてはならないというプレッシャー」が指摘されている。教室談話の構造がなぜプレッシャーを生み出すのか、その結果、教室と学習者の間にどのようなコミュニケーションが生まれていたのかは、実データの観察を通して考察してゆく必要がある。本章では、この点に関し、能動的な発話である「質問」に着目していくことで、教室談話のコミュニケーションの特徴を明らかにする。次節より、教室における質問表現の諸研究を概観していく。

5.2 教室談話における質問表現の諸研究

5.2.1 教師からの質問

教室内の談話において見られる質問表現には、大きく分けて、教師が学習者に対して行う「教師側の質問(発問)」と、学習者が教師あるいは他の学習者に向けて行う「学習者側の質問」がみられる。本節では、はじめに教師側の質問表現に関し先行研究を概観する。

教室談話の成立過程をわかりやすい形で示し、その後の教室談話研究に大きな影響を与えたのが、Mehan(1985)の研究である。Mehan は小学校の授業観察から、教室には IRE という発話の順番配置についての暗黙的なルールが存在することを指摘した。I は始動発話(Initiation)、R は返答(Response)、E は評価(Evaluation)を指しており、授業には教室の参加者が共有する文化的知識があり、IRE という連続する順番配置がみられることにより教室の秩序が保たれ、授業運営に関する研究考察が可能であるとされている。したがって、この IRE 連鎖の中に学習者の自発的な発話挿入される場合は、逸脱行為の対象と考えられた。

教室談話の典型的構造 (Mehan1985 筆者訳)

教師：あなたの名前は何ですか？	【発言の促し(Initiation)】：質問表現
学習者：ロザリーです。	【応答(Replay)】
教師：いいですね。	【評価(Evaluation)】

この教室談話の典型的な連鎖である IRE 構造の中で、質問は先導(Initiation)の役割を果たしていることから、授業運営においても談話構造を形作る(marked)発話であると考えられる。先行研究においても、教師側の質問が学習者の目標言語の産出や学習内容に関する返答を促進させる程度に着目して検討した研究が複数あげられており、教師の質問は授業内において学習者の注意を喚起し、言語習得に効果的な手段となりうるとされる。

教室内の発話に関し、ショードロン(2007)は、教師の発話における統語形式に関する初期の研究をもとに、教師の発話の文タイプを以下のように整理した(表 2)。

表 2 教室談話における教師の発話の文タイプの分布 (ショードロン 2007)

先行研究	条件・相手話者	文のタイプ(%)			有意性 ²
		平叙陳述文	疑問文	命令	
Mizon(1981)	非母語話者	47	53	—	有意差あり
	母語話者	78	22	—	
Long&Sato(1983)	教室内	54	35	11	有意差あり
	会話	33	65	1	
Pica&Long(1986)	(a) 教室内	65	24	13	有意差あり
	会話	52	48	0	
	(b) 経験の豊かな教師	66	20	13	有意差あり
	経験の浅い教師	64	26	10	
	(c) 正規の教師	67	20	12	有意差あり
	客員の教師	33	47	19	
Early(1985)	母語学習者	70	22	8	異なる条件を通してタイプにより有意差あり
	非母語話者学習者	52	30	18	
Ishiguro(1986)	母語話者の教師 (初級)	53	43	4	いずれも条件ごとに有意差があった
	(中級)	54	41	5	
	(上級)	54	40	6	
	非母語話者の教師(初級)	56	41	3	
	(中級)	60	38	3	
	(上級)	56	42	3	

² タイプ間で比べる際、有意差の検定はカイ二乗分布をかけた、生の頻度に基づいて算定された。しかしながら Early(1985)と Ishiguro(1986)の場合には、母数検定が用いられた。

教師が第二言語の学習者たちと話す際の「平叙/陳述文」「疑問文」「命令文」の使用の割合を百分率で示し、母語の教室で話す場合や会話での場合と比較した。文タイプの分布を見ると、疑問文の使用は授業で現れる主な統語形式の 20%から 40%を占めていることがわかる。Pica & Long(1986)からは、教室外の会話のほうが教室内よりも質問が多く用いられることが読みとれる。さらにショードロンは、Long(1981)の「質問は話題と次の話者を明確に決定すれば、交流活動を促進できる」という主張を取りあげ、質問が授業中の課題を遂行するにあたって学習者の活性化に影響すると述べるなど、研究対象としての可能性を指摘している。一方で、質問の性質によっては、学習者が長い返答をする可能性を制限してしまうのではないかという課題点にも触れており、授業内における教師の質問の効果について言及している。

教室内での授業における質問は、これまでにいくつかの特徴により分類されている。初期の母語クラスルーム研究では、応答の内容に焦点が当てられ、「限定解答方式(closed)の」質問と、「自由解答式(open-ended)の」質問とが区別された(Barnes1969)。また第二言語習得研究においては、「特定の」質問と「一般的情報の」質問とが分けて扱われており(Naiman et al. 1978、Bialystok et. al 1978)、これらはいずれも、特定の限定された範囲の内容での返答を予期する質問(例:「出身はどちらですか。」「もう家は売ったのですか。」)と、予期される返答の内容と長さを制限していない質問(例:「旅では何をしましたか」)とを区別するものであった。

言語の伝達行為により関心が向けられるようになって、質問はさらに「展示的(display)」質問と「指示(参照)的(referential)」質問に分けられるようになり、教師がすでに知っている情報を求めているか(展示的)、知らない情報を求めているか(指示的)の区別が加わった(Long&Sato1983)。指示的質問は、自由解答式・限定解答式のどちらにもなりうる(展示的質問は限定解答式になりがちである)が、自由解答式による一般的な質問や指示的質問のほうが、学習者の発話の産出をより多く促すとされている。また特に指示的質問は、教師と学習者の間により意味のある伝達行動を生み出す可能性が高いと推定されている。

先行研究において実際の教室談話資料を調査したものには、教師が教室内で用いる質問は、指示的質問よりも展示的質問が多いということが示されている。(Long & Sato1983、Pica & Long1986、Early1985) また教師側の質問表現は、学習者の理解を促し授業をコントロールする「発問」として機能し(Brown1975)、授業内の談話で学習者が耳にする質問表現の多くは、実際の談話展開での使用と結びつきにくいと考えられる。Long らも教師が教室内で多く用いている「展示型質問」が自然な習得場面では極めて少ないことなどを理由に、言語習得には役立たないのではないかと指摘し、教室内にみられる質問表現が教室外で繰り広げられる日常的な談話と異なった運用であることを示している。

また教師の質問について、発話の際の認知過程のレベルから分類を試みた例もあげられる。東・中島(1988)は、授業内における相互作用の機能やコミュニケーションをカテゴリー

分析により考察した Hough & Duncan(1970)の研究から、質問の種類、機能、内容に関するサブカテゴリーをあげている。東・中島は、教師の質問を学習者に要求する認知過程のレベルから分類し、以下のように示した(表 3)。

表 3 学習者に要求される認知過程のレベルから分類した質問のカテゴリー(東・中島 1988)

1) 開かれた質問 (Open question)	高次の認知的質問とも呼ばれる。この質問に対する応答は 1 つに限られることなく、また正答・誤答というよりは質問の意図に対して、より適切かどうかを判断したり、応答の独創性を評価したりすることになる。この質問に対する応答は、学習者自身がそれを組み立て創り出す必要があり、次の 2) に比べて、より深い思考を要する。
2) 閉じられた質問 (Closed question)	低次の認知的質問とも呼ばれる。この質問に対する応答は一つに限られることが多く、単純に正答・誤答に分けることができる。学習者は記憶している知識をほぼそのままの形で答えればよいので、応答するためにあまり深く考える必要はない。
3) その他の質問	応諾・同意を求める質問および 1)、2) に属さない他の質問で、その応答には二者択一的なものが多い。

これをさらに質問の機能やそのレベルをもとに細分したものが、Brown(1975)の分類である。ここでは質問に答える学習者の認知過程によって、教師の質問が 8 段階の機能に分類されている(表 4)。

表 4 教師の質問のカテゴリー (東・中島 1988, Brown1975)

低次の認知的質問	a) 応諾を求める質問	質問の形で述べられた命令・指示で、学習者はこれに対して、応諾・承認の意を示すことになる。
	b) 修辞上の質問	学習者の応答を期待せず、教師が自分の質問に自ら答えるもの。
	c) 想起的な質問	学習者が見たり聞いたりしたことを想起させるための質問。
	d) 理解力に関する質問	学習者が想起したことを理解しているかどうかを調べる質問。
	e) 適用力に関する質問	単純な正答をもつような問題解決に、想起した知識や技術が適用できるかを調べる質問。

高次の認知的質問	f) 分析的な質問	学習者に、ある事象の動機や原因を同定させたり、推論させたり、あるいは自分の発言を支持するような例を求めたりするための質問。
	g) 総合的な質問	学習者に、予測したり、問題を解決したり、あるいは演繹や帰納をすることを求めたりするような質問。
	h) 評価的な質問	学習者に、ある考え、問題解決の仕方、芸術上の作品などに関して判断を求めたり、論争などに関して、根拠のある意見を求めたりするような質問。

これらの認知的な分類は、先述した発話内容や談話構造からみる言語学的な分析とは異なるが、授業の進行やクラス運営に大きく関わる影響を考える上で、談話構造とあわせて解釈していく必要がある。また東・中島(1988)やその他の授業研究では、これらの機能をコード化し授業の時間軸に沿って分析が行われることから、教室談話の流れを把握し、実際の談話と比較する際にも重要な視点となる。

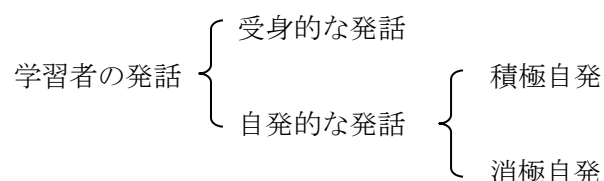
また、教師からの質問を授業運営のための「発問」と位置づけた発問研究においては、授業における質問表現が学習の場、コミュニケーションの場において有効的に用いられていることが指摘されている(野崎 1977、坂元 1978、吉本 1995)。今後このような知見をもとに、母語教育よりも更に多様な教室場面が想定される日本語教育においても、体系的な分析をもとに検討されることが必要とされている。

5.2.2 学習者からの質問

教室における学習者側の質問は、学習者からの自発的な発話の一つとして考えることができる。前述のように、教室内の談話は、教師による発言の促し(Initiation)、学習者の応答(Response)、教師の評価(Evaluation)という IRE 構造を持つと言われ、教師からの知識伝達型の授業を中心とした実践研究が行われてきた。しかし、一方では学習者の発話先導を中心とした学習者主導の授業も評価されており、コミュニケーションを重視した良い授業の特性として、学習者の自発的な発話が多い授業に関心が向けられている(武田 2001、生田 2005)。

授業における日本語学習者の発話は、野原(1999)によって教師から直接的に強制されそれに応じる形である「受身的な発話」、進んで質問・応答をし、自ら行う発話である「自発的

な発話」の二種類に分類されている。さらにこの自発的な発話は、「積極自発」と「消極自発」に分けられ、学習者が直面する問題を自ら克服するために質問や依頼という形で行われる発話を「積極自発」、クラス全体に投げかけた質問に進んで応答するなど、学習者が避けようと思えば避けられる状況や必ずしも発話する必要がない状況で、学習者が自ら行う発話は「消極自発」と定義されている。



積極自発: 質問や依頼など、問題解決のために自ら話を切り出す発話。

消極自発: 他学習者への助言や教師の問いへの応答など、積極自発以外の自発的な発話。

野原(1999)

このように授業内における学習者の発話は様々な形で出現しており、中でも学習者側からの自発的な発話は、意味交渉などのインターアクションを導く等、言語習得を効果的に促進する要因として積極的に評価されている(野原 1999)。また、積極自発の発話行動によって開始する学習者始動の質問は、IRE 構造を学習者側から先導する発話となることで課題を主体的に自身の認知行動に関連付けることとなり、学習方略の一つとしても注目されている(生田・丸野 2005)。このように学習者側の質問表現は、主体的な学習活動を行う上で重要な発話、行動であることが示されており、言語習得を効果的に促進する要因として「良い授業を築いていく一条件」とされ、注目すべき発話となっている。

5.3 質問表現の発話・行為としてのリスク

次に、日本語学習者にとって「質問」がどのような発話・行為であるかを考える。教室外の談話運用の原点ともなり得る授業内の「学習者からの質問」は、コミュニケーションが良く取れた理想的な授業の条件となる反面、教師にとっても質問者にとってもリスクを含む発話となる可能性がある(文野 2004)。日本語教室における学習者からの質問行動は、教師側、学習者側それぞれに、以下のような困難が予測される(表 5)。

文野(2004)は、学習者始動の質問は、授業の流れを脅かす発話となり、理解不足が公になる等のリスクを伴うため、授業内で出現しにくいと示している。また教室内で学習者が質問表現を用いる際には、授業の流れが遮られる等、日本語母語話者である教師側にもリス

クが伴うとして、発話の機会自体が控えられる。こうしたことから、実践的な会話に見られるような多様な質問表現を習得する場合は、更に少なくなるといえる。

表 5 学習者からの質問によって引き起こされるリスク(文野 2004 より筆者作成)

教師側のリスク	学習者側のリスク
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者の日本語能力が十分でないために、学習者からの質問に対する教師の応答が学習者に理解されないことがある。そのため、教師の発話調整の適否が、学習者の理解の成否を大きく左右する。 ・ 学習者からの質問により、授業の流れの管理権が学習者に移ることで、授業の管理者として運営が困難となる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ クラスメートの前で質問をすることにより自分自身の問題点が公になり、知識不足が明らかになる。 ・ 言語理解が追いつかず、教師からの応答を即座に理解できるとは限らないという不安がある。 ・ 教師主導の流れを個人の問題解決のために中断してしまい、他の学習者から否定的反応を招く可能性がある。

また質問表現の使用は、教室内での社会的な制約という観点からも、リスクを伴う発話であることが考えられる。民族的な視点からゴンジャ族社会の質問の機能を調査した Goody(1987)は、言語使用の中で用いられる質問のタイプを以下のように区別している。

- (1) 純粋に情報を問う質問(information question)
- (2) 修辭的な質問(rhetorical question)
- (3) 尋問的な質問(control question)
- (4) 服従を示す質問(deference question)

Goody(1987)

Goody(1987)によると、(1)は純粋に情報を求める質問であり、(2)は応答に情動的な価値を認めていない質問で、人間関係の維持が目的とされている。また(3)は主に上位者によって行われる判決や救済など特定の目的を持って行われる質問であり、(4)は主に下位者に立つものが助言や要求を行うときにポライトネスの顧慮に基づいてなされる質問と分類できる。例えば「午後は挨拶に行きますか」という年下の若者からの質問が、実は「午後に挨拶に行ったほうがいいですよ」という Goody への助言であったという例にあるように、質問の発話者の社会的地位や権威的役割によって、異なる意味解釈を読み取ることが出来る((4)に相当)。このような Goody の指摘に関し、日本語教室における談話構造について述べた村岡(1999)は、教室談話における質問表現について、教師からの質問は(3)、学習者からの質問は(4)の機能としての位置づけを持つと述べる。教室において、はっきりとした権威的役割を持つ日本語教師は、単純に(1)のような純粋な情報を問う質問を行うことは難しい。

たとえば「明日は何日ですか」という質問は、教師が本当に何日かを知るために質問していたとしても、学習者には、その日本語表現の理解を確認するために質問しているという解釈を生ませてしまう。また学習者からの質問は、(4)の下位に立つ者の質問と捉えられ、クラスメートなど同等な立場の間柄では(1)情報を求める質問や(2)修辭的な質問が行われるが、上位者(教師)に対しての質問は、権威に対する挑戦と映ることから、自然と抑制される。

本来、質問という行為は「面子(face)に対する脅威となる可能性を持っており、特に役割関係の明確な参加者の間ではインターアクションのパターンに強い影響を及ぼす」(Brown & Levinson 1978)。教室の中で教師の質問が学習者に比べて多いという事実は、前述したように、既に多くの研究によって指摘されている。授業を行っている教師側からは、学習達成のための様々な目的や意図を持って質問が行われているが、話者の役割関係に付随した制約という面も無視することができず、質問表現の発話あるいは質問行為そのものを行う際のリスクとして考えることができる。

また学習者にとって、日本語教材に使われている質問表現が実際のコミュニケーション上の機能と異なることも、言語学習上の課題であり、質問表現の使用への負荷となると考えられる。初級日本語教材における疑問文・質問文を分析した斉藤(1989)は、日本語教材内では質問表現を文型的な練習のキューとして提示する場合が多く、談話の形態をとっているものの、教室で行われる形式的なパターン練習の域を抜け出していないと述べ、現実生活に必要な主体的なコミュニケーションが獲得しにくいことを示している。また教材内で質問表現が取り上げられていても、学習者の発話は他者からの質問に正確に答えるといった受身の立場で設定されていることが多く、自ら他者に働きかけるような談話展開を習得しにくいことも指摘されている。

このように日本語教室内で生成される質問表現は、授業運営また学習・理解に関わる要素が強く、これまでの章で示してきた日常談話、特に連続的なやり取りの中での談話展開に関わる質問表現とは、性質の異なるものであるといえる。そのためこれらの談話間の質問表現の相違を認識し、教室内外の両立場で重要な役割を果たす発話であるとして、捉えなおしてゆく必要がある。

5.4 調査概要

本章では、実際に収集した授業資料をもとに、教師と学習者の両者の質問の表出について分析を行う。分析の対象とする資料は、第四章と同じく、2010年3月から5月に採集したフランス国内の大学で実施された母語話者教師による日本語科必修科目の録音・録画資料である。日本語母語話者との接点が少ないこの地域においては、開講されている授業の多くが初・中級の範囲であり、CEFR レベル A1～B2 の学生を対象に、母語話者教師が1名、

学習者が複数という一斉授業で行われているクラスを録音・録画した。一授業は二時間であり、日本語学科で実施されている文法、運用、聴解、文化(歴史・政治)等の講義のうち、より教師と学習者のコミュニケーションの機会の多い、「運用クラス(文法の授業を受けた上で実用的な四技能の向上を目指す授業)」と「聴解クラス(オーディオ機器を使用して聴解能力の上達や内容理解を目指す授業)」を対象とした。また、同大学で日本語を専門としていない他学部学生や社会人向けに開講している公開授業(A1PL1、A12)の授業資料も分析の対象としている。教室においては、2台のカメラを生徒側と教師側の双方向が映るように設置した。学習者には事前に研究協力の承諾を得てから撮影を開始し、採取後、双方のビデオデータから文字化資料を作成し、分析を行った。

使用した資料の詳細を以下のようにまとめる(表 6)。それぞれの資料において、学習歴や学習項目等が異なるが、高等教育機関における多人数教室での授業として、全てを分析の対象とする。

表 6 本研究が対象とする授業資料

資料 番号	授業名 ³	学習歴 ⁴	学習者 人数	授業内容
1	PDL	1 年	39 人	天気予報の発表準備の時間 天気予報の発表
2	PDL	1 年	39 人	問題答え合わせ、～をしています
3	PDL	1 年	39 人	オーラルテスト準備 オーラルテスト(グループ発表)
4	Labo	1 年	19 人	～くなります、～になります
5	A1PL1	1 年	7 人	好きです・嫌いです、上手です ビジターセッション(自己紹介)
6	A1PL1	1 年	7 人	オーラルテスト準備、発表
7	A1PL1	1 年	7 人	天気の表現、あります・います
8	A1PL1	1 年	7 人	漢字テスト、あります・います、部屋の中の名称 「フランスのお勧めスポット」発表
9	A12	1 年	18 人	好きです・嫌いです、ビジターセッション(自己紹介)
10	A12	1 年	18 人	文化紹介(着物)、ビジターセッション(日本人留学生の研

³ PDL：日本語学科運用クラス。週 4 時間。

Labo：日本語学科聴解クラス。週 2 時間。座席にオーディオ機器が設置されているラボ教室で実施。

A1PL1：文法導入から演習まで行う公開講座、週 4 時間。

A12：文法導入から演習まで行う公開講座、週 2 時間。

⁴ 調査実施時期は現地年間暦の年度末にあたるため、年表示の概算とする。また学習者が使用している教材は、仏語テキスト「*Parlons Japonais*」(Higashi, T., & Oguma, K. (2006) *Parlons Japonais*. PUG.)、「みんなの日本語」(スリーエーネットワーク(編著)(1998)『みんなの日本語』スリーエーネットワーク.)、および各教師の作成した副教材である。

				究発表、おりがみ)
11	A12	1 年	18 人	「フランスのお勧めスポット」発表 オーラルテスト
12	PDL	2 年	30 人	ものの説明をする、問題演習 「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (2 名)
13	PDL	3 年	23 人	～ことにします・ようにします 練習問題 (無人島に持っていくもの)
14	PDL	3 年	23 人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (4 名)
15	PDL	3 年	23 人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (5 名)
16	PDL	3 年	23 人	筆記試験 「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (2 名)
17	PDL	3 年	23 人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (4 名)

また対照資料として用いる会話資料は、第四章で分析したフランスの同大学で日本語を専攻する日本語学習者と、留学生として現地に滞在する日本語母語話者の初対面会話である。会話資料は、教室談話資料と同地域の海外談話環境で同時期に採取したものであること、参与役割が明確であり、構造的な教室談話とは対照的な自由会話資料であることから、対照資料として用いることとする。

5.5 教室談話と自然談話の質問使用の相違

まず、本研究で用いた教室談話資料の特徴を示すため、Long & Sato(1983)、Pica & Long(1986)、Early(1985)で扱われた、質問表現の分類を行う。応答に焦点を当てた「限定回答式質問(closed question)」と「自由回答式質問(open-ended question)」は、限定された範囲の内容での返答を予期する質問と、予期される返答の内容や長さが自由な質問の区別を指す。また質問者側に焦点を当てた「展示的(display)質問」と「指示的(referential)質問」は、質問者自身にとって既知情報を求める質問と、未知情報を求める質問を指している。

表 7 本資料で用いる質問の分類

分類	例文	分類の焦点
限定回答式 (closed question)	出身はどちらですか。	応答
自由回答式 (open-ended)	旅行はどうでしたか。	
展示的質問 (display question)	この問題の答えは何ですか。	質問
指示的質問 (referential question)	どこの国に行ったことがありますか。	

表7は、これらの分類を例を挙げて示したものである（なお表内の例文は、教師から学習者への質問と想定する）。本資料をこの分類のもと観察した結果、教室談話において学習者のコミュニケーションに見られる質問は、その約93.0%が母語話者教師からの質問であった。また教師の質問のうち、77.4%が限定内容を問うclosed questionであり、同じく77.4%が既知内容を問うdisplay questionであった。授業中の学習者からの質問は数例しか観察されず、主に自分の答えを確認する質問であるdisplay questionとしての質問に限られた。これより、教室場面においては、「教師からの、回答内容が限定された、既知の質問」が多いことが示された。

一方、会話内で用いられた質問は、その59.0%が母語話者から、41.0%が学習者からの質問であり、授業内の談話場面とは対照的に、双方からの質問行動が見られた。教室内と同じく応答内容を限定しているclosed questionが多用されていたが、母語話者の質問の13.0%、学習者の質問の13.9%は、open-ended questionで構成されていた。また会話においては、質問者が未知の内容を問うreferential questionが母語話者の質問の81.0%、学習者の質問の60.4%を占めた。これより会話においては、「母語話者・学習者両者からの、回答内容が限定された、未知の質問」が多いことが観察された。以下の表8に、二時間の授業において実際に観察された発話数の平均を示す。実際の発話数が示すように、多人数のクラスにおいては、質問の表出自体が少ないことがわかる。

表8 教室談話における質問の分類(発話数)

限定回答式 (closed question) / 自由回答式 (open-ended)			
	科目	Closed	Open-ended
教師	(運用)	23	3
	(聴解)	18	9
学習者	(運用)	2	0
	(聴解)	0	0
展示的質問 (display question) / 指示的質問 (referential question)			
	科目	Display	Referential
教師	(運用)	20	6
	(聴解)	21	6
学習者	(運用)	2	2
	(聴解)	0	0

表 9 自然会話における質問の分類(発話数)

限定回答式 (closed question) / 自由回答式 (open-ended)		
	Closed	Open-ended
学習者	29	4
母語話者	41	7
展示的質問 (display question) / 指示的質問 (referential question)		
	Display	Referential
学習者	7	27
母語話者	4	29

上記の結果から、本研究で扱う談話資料における質問表現の概要を示した。5.6 では教室談話と自然談話との相違を具体的な談話資料をもとに考察し、5.7 では先行研究において調査事例が少ない学習者からの質問に着目し分析を進める。

5.6 教室談話と自然談話における質問使用

本節では、教室談話と自然談話においてみられた質問表現を談話の参与者別に分け、考察を行う。なお各資料で分析の対象とする発話は、左端の矢印(→)で示す。

5.6.1 教室談話にみられた質問

5.6.1.1 母語話者教師による質問 —教師による理解の方向付け—

教室談話に見られる教師からの質問は、「限定された形式で、質問者(教師)が既知である内容を問う」という特徴を持つ。授業内インターアクションは、学習項目の習得を前提に、新情報の導入を行うことを目的とする。そのため時として教師は、学習者の理解を促すために質問の内容や形式をより複雑な方法で使用する。

次にみる授業資料の一例は、教科書の切符の買い方を説明するタスクにある練習問題についての断片である。各自練習問題に取り組む時間を経た後、教師が助詞「と」「たら」を選択する文法問題について、学習者を指名した。「ランプがつく(と/たら)、買いたい枚数のボタンを押してください。」という問いに対し、学習者 S1 は「と」と回答する。

会話資料 1 切符の買い方 (T:教師、S:学生)

-
- 01 T: はい(.)じゃ次(.)S1 さん.
- 02 S1: あ:::,ランプがつくと買いたい枚数のボタン(.)あ:::押します.
- 03 T: ん?
- 04 S1: え(.)すいません.
- 05 T: 押すのは誰?
- 06 S1: え:::あ(0.2)どこにあるんだろう(0.6) [あ:::押↑す
- 07 T: [押す::だから押してくだ
- 08 さいだよね. [押してください.
- 09 S1: [いや,あ:::私「と」(.)私「と」:::を使った.私は
- 10 「と」:::を使ったんですよね.
- 11 T: うん.
- 12 S1: 言ったんですから(.)え[:::
- 13 T: [使うことができません.
- 14 S1: えっ.
- 15 T: ここはね,押すからね.
- 16 S1: 違う違う,私はそう言った,あ:::[あ::: [ランプがつくと,
- 17 T: [ランプが[つくと,
- 18 S1: 買いたい枚数のボタンを押してください.
- 19 T: は,だめです.
- 20 S1: だめです,だから[...
- 21 T: [ここは「たら」です.ここはたら[しか来ません.
- 22 S1: [あ:::なるほ
- 23 ど:::
- 24 T: (教室全体に向かって)はい(.)ここは「と」はだめです.
- 25 ここは必ず「てください」です.押してくださいです.
- 26 (板書を指しながら)こっちのほうが強いよね.押してください.
- 27 買いたい枚数のボタンを押してください.
- 28 (クラスを見て)どのと↑き:::どんなと↑き:::ランプがついたら.
- 29 ランプがついたら(.)買いたい枚数のボタンを押してください.
-

会話資料 1 で教師は、練習問題の答え合わせにおいて 01T「はい(.)じゃ次(.)S1 さん.」と S1 を指名し、S1 は 02S1「あ:::,ランプがつくと買いたい枚数のボタン(.)あ:::押します.」と、問題文に答えを当てはめながら、自ら選んだ選択肢である「と」を回答した。しかし、教師からの 03T「ん?」という修復発話によって授業の進行が止まったことで、S1 は自分の答

えた解答が誤りであることを認識した(04S1)。続く 05T「押すのは誰？」では、教師は練習問題の文の動作主を問うことで段階的に理解へ至るよう試みている。この質問は、前述の Closed Question(応答内容が限定された質問)、Display Question(質問者がすでに答えを知っている質問)に相当し、応答が限定された質問形式を用いて、既に教師が回答を知っている内容を問う発話である。しかし学習者は、教師の質問には直接応答せず、09S1「いや、あ…私「と」(.)私「と」…を使った。私は「と」…を 使ったんですよね。」と、自分の答えを再度繰り返した。その後、教師と学習者のやりとりを経て、最終的に教師は 22、23S1「あ…なるほど…」という学習者の発話で S1 の理解を確認し、24T 以降のインターアクションの対象を S1 からクラス全体へと移している。

教師の質問に特徴的なものが、28T「どのと↑き…どんなと↑き…」にみられるクラス全体へ向けた発問である。「直前の S1 とのやり取りが急に遮断される」という逸脱的な行為が達成されていることは、教師－学習者としての制度的状況を示しているといえる。また 28T は、「どのと↑き…どんなと↑き…」と発話末が上昇し質問の形式をとるものの、直後に「ランプがついたら。」と教師自らが答えることで、実際に学習者に質問することなく(応答の機会は与えず)、間接的に学習者の関心を引き付けている。授業における教師の質問は、学習者の理解を促進させることに加え、応答者や応答の機会そのものをコントロールすることで、教室運営や授業時間管理に大きく関わる発話であると捉えられる。

上記の例のように、学習者にとって課題が難しかったり誤解が生じたりした場合に、教師はそれに対応して、質問形式や内容を調整する。会話資料 1 では、教師 T は問題解説として必ずしも適切な対応をとっているとは言えないが、必修科目としての時間的制約や他学習者への配慮という要因のもと、21T「[ここは「たら」です。ここはたら[しか来ません。]」で問題点をクラス全体へ還元することで、一連の談話を終了へと導いている。このように授業内インターアクションでは、学習項目の習得や授業の円滑な運営のため、質問が特徴的に使用されることが観察された。S1 のように学習者が自ら疑問を提示する主体的な行動は一斉授業において非常に珍しく、学習者からの質問がみられた一例としても示すことができる。

5.6.1.2 学習者からの質問 ―質問の部分的な表出と教師の再質問―

会話資料 1 に示したように、一斉授業において学習者から質問が表出することは珍しい。授業内にみられる質問の多くは、フィラーや視線等の様々な手段を用いながら質問を部分的に表出することで、疑問を抱いているという意思表示を見せることが多い。次の会話資料 2 は、授業内にみられた学習者からの質問である。授業において、日本の就職活動に関する課題文を音読する際、就職活動を略して「就活」と呼ぶことを確認する場面である。

会話資料 2 就職活動 (T:教師、S:学生)

-
- 01 T: もう知っていると思いますが(.)就職活動のことを省略して何と
 02 いいですか?
 03 (2.0)
 04 T: 就職活動のことをしゅ(.)省略(.)短くして何と言いますか?
 05 (3.5)
 → 06 S1: すみません?あ:::
 07 T: huh. うん(.)しゅ(.)就職活動のことを省略(.)省略し↑て(.)
 08 省略って[わか
 → 09 S1: [省略は短く?
 10 T: はい(.)短く言っ↑て(.)「就活」ってなっています.
-

教師は 01、02T「もう知っていると思いますが(.)就職活動のことを省略して何と言いますか?」でクラス全体に対して語彙確認の質問を行った。しかし、03 行目では 2 秒の間が生じたことから学習者の応答がない(あるいは答えられない)と判断し、04T「就職活動のことをしゅ(.)省略(.)短くして何と言いますか?」と再度同内容の質問を繰り返している。

その際、「省略」を「短くして」と易しい表現に言い換えたが、再度 3.5 秒の間が見られた。その後、04T の応答にあたる位置で 06S1「すみません?あ:::」という学習者からの質問(Closed question、Referential question)が見られている。

本資料にみられるような教師からの質問の繰り返しは、言語学習において頻繁に観察される。White & Lightbown(1984)は、教師が繰り返しや言い換えをしながら質問をし続ける現象を指摘し、中等教育での第二言語教師の授業を比較した。その際、教師の発話の全体の 40%には返答がなく、質問のうち 64%は前の質問の繰り返しであったと報告している。教室においては、母語話者からの質問は、自然会話における質問とは異なり、学習者の理解を促進するための発問として機能する。教室談話においては、会話資料 2 のような学習内容の理解の過程で、学習者の質問よりも教師の質問が多く観察される可能性がある。

また、会話資料 2 を通しては、教師の質問の後の「待ち時間」を議論することができる。質問をした後でさらに質問を重ねたり、他の学習者を宛てたりする際に、教師が意図的に話さず、学習者からの発話を待つ時間がある。澤邊・野嶋(2010)は、学校教育における授業研究において、発問後の教師の待ち時間の長さが子どもの挙手行動を規定していることを示し、待ち時間が長いほど挙手比率が高くなることを指摘した。また一方で、澤邊・野嶋(2010)は、発問あたりの待ち時間が長くなることで、授業における時間的空白も長くなり、相互作用の頻度が減少してしまうことも懸念している。本資料においては、教師からの 4 回目の質問である 08T「省略って[わか」が発問された際に、教師の発話に重なる形で 09S1「[省略は短く?」と自ら意味確認の発話を表出している。このような学習者からの不完全な質問は、通常、授業内で淘汰されてしまうことがほとんどだが、教室場面を特徴づける表

出として目を向けていく必要がある。

5.6.2 自然談話にみられた質問

5.6.2.1 母語話者からの質問 ―質問による確実な情報交換と内容の先取り―

次に日本語母語話者と学習者の初対面会話資料について分析する。会話資料 3 は、第四章において収集した、海外日本語談話環境における母語話者と学習者の初対面会話である。ここでは、母語話者 N が学習者 L に、L の家族構成について質問している。

会話資料 3 学習者の家族 (N:日本語母語話者、L:学習者)

-
- 01 N: 兄弟はいますか？
 02 L: はい、たくさ[ん:::
 03 N: [たくさ[↑ん
 04 L: [います。
 → 05 N: 何人ですか？
 06 L: 私は::兄が(.)ににんです。
 07 N: ふたり。
 08 L: ふたり(.)あ(.)¥すみません¥ ん::お姉さんが一人です。
 09 N: うん。
 10 L: ん::妹さんが一人(.)弟さんが一人。
 → 11 N: hh え(.)いちにさんしごろく(.)え, [6 人兄弟？
 12 L: [5 (ご)
 13 N: 5 人。
 14 L: 5 人[兄弟です。
 15 N: [5 人兄弟。
 16 L: はい, 大きな家族です。
 → 17 N: hhh すごく(.) え::, 家も大きいですか？
 18 L: はい, でもいまは::みんなは:::家を(.) う:::
 → 19 N: (0.4) 離れている？
 20 L: はい。
 21 N: hhh
 22 L: 他の町に住んでいます(.) 妹おっ(.) 弟だけ(.) あの:::両親と住ん
 23 でいます。
-

会話資料 3 では、母語話者が質問(Closed question, Referential question)を多用しながら情報を正確に得ていく様子が見られる。学習者による語彙の誤用がところどころにみられ、例えば 06L「私は::兄が(.)ににんです。」の「ににん」を 07N「ふたり。」と訂正するように、母語話者による訂正が教室談話に近い形で行われている。しかし、学習者の母環境で実施されていること、話題が学習者の家族であることから、学習者からの積極的な情報提供が期待され、学習者が言語的ゲスト(Fan1994)としてだけではなく、話題提供が可能な情報的主体としての参与役割を持つことが示される。

また 01N「兄弟はいますか?」、05N「何人ですか?」、17N「hhh すごく(.) え::, 家も大きいですか?」という母語話者からの質問は、次の内容へと発展させる働きを伴うが、兄弟の人数を問う 11N「hh え(.)いちにさんしごろく(.)え, [6 人兄弟?」や、18L「はい, でもいまは::みんなは::家を(.)う::」という学習者の言いよどみに対して 19N「(0.4) 離れている?」と語彙を補足する質問は、前発話の内容に関する内容の詳細をさらに問う(説明を要求する)形で発話されている。いずれも相手話者の内容を先取することで、話題内容の展開を方向付け、結果として学習者の発話を引き出すことに繋がっている。このような母語話者からの質問が続く会話進行は、第二言語の会話に対して受身の立場を取りやすい学習者にとって、会話参加への有効な契機となり得ると考えられる。

5.6.2.2 母語話者からの質問—長い応答を引き出す質問—

次に母語話者からの応答内容が規定されていない(Open-ended)質問、質問者が答えを知らない(Referential question)質問が観察された例について取り上げる。会話資料 4 も、海外談話環境で収集した初対面接触場面の会話である。母語話者 N が、これから日本に留学する予定の学習者 L に、日本での留学先について質問する場面である。

会話資料 4 学習者の留学先 (N:日本語母語話者、L:学習者)

-
- 01 N: どうして::大阪, なぜ大阪↑に行きたい, 行こうと思ったん,
 02 [行こうと思いましたか?
 03 L: [う::ん, え::いち, いち, 私は一番に東京へ選びまし[た.
 04 N: [あ:::
 05 L: 二番は京都でした. 三番は大阪でした. 今, 大阪です. でも面白い町と思
 06 います.
 07 N: うんうん.
 08 L: う::ん, 今はいい町と思いました, だから:::
 09 N: あ::, でも一番は, ¥東京¥.
 10 L: ¥はい¥, でも::A 大, A 大学でした. だから::私はできませんでした.
 11 N: 一番難しいですね, A 大学は.
-

-
- 12 L: う::ん, でも一番点がある人は私じゃなかった, hhh.
- 13 N: Hhh, う:::んそっか.
- 14 L: Hhhhh.
- 15 N: (0.4) 日本で何をしたいですか?
- 16 L: う::ん, 日本語の勉強をした↑い, 富士山に登り, うえり hhh, う::ん,
- 17 ちよっと見物したい, 有名な町.
- 18 N: どこに行きたいですか?
- 19 L: 京都に行きたい.
- 20 N: 近いですね.
- 21 L: う::ん, 奈↑良
- 22 N: う::ん, 奈良もいい.
- 23 L: 東京, う::ん, もしお金がある, たぶん北へ行きたい, 北海道.
- 24 N: あっ北海道.
- 25 L: でも、いま知りません.
- 26 N: Hhhhh.
-

上記の会話資料では、1N「どうして::大阪,なぜ大阪↑に行きたい,行こうと思ったん,[行こうと思いましたが?」、15N「(0.4)日本で何をしたいですか?」、18N「どこに行きたいですか?」といった、母語話者 N からの **Open-ended question**、**Referential question** が連続的に見られる。応答内容が限定されていない「開かれた質問(Open-ended Question)」のあとには、応答者の発話スペースが確保され会話が促進すること、また「指示的質問(Referential question)」は展示的質問より統語的に長く複雑な発話の応答が得られる⁵(Brock1986)という知見からも、上記例は会話資料 3 に比べ、学習者からの情報提供が活発に行われている様子が観察できる。このような会話進行において、もし学習者側が長い応答ターンを確保することができれば、学習者の発話量が増加し、積極的な会話参加が可能になると考えられる。

5.6.2.3 学習者からの質問 —質問による参与構造の提示—

最後に、会話において学習者からの質問が観察された例を示す。会話資料 5 は、海外日本語環境において、数か月後に大阪に留学予定の学習者 L が京都出身の母語話者 N に、関西地域の方言の特徴を問う場面である。学習者 L は、日本に行った経験はないが、日本に方言があることは知識として得ていた。またこのとき、京都出身者である日本語母語話者 N には、関西アクセント・イントネーションが見られた。

⁵ 「指示的質問への応答」対「展示的質問への応答」は、平均の長さ：10 語対 4.23 語、平均の複雑さ：伝達単位ごとの文(S)節点 1.19 対 0.56 であり、その差は有意であった。

会話資料 5 方言 (N:日本語母語話者、L:学習者)

-
- 01 L: どうですか? 何で違いますか?
- 02 L: 東京の日本語 [と:::
- 03 N: [う::ん, 東京と大阪のアクセントが全然ちがいます.
- 04 L: はい hhh.
- 05 N: 大阪はいつも (手を波のように動かしながら) こんな風に喋ります.
- 06 L: 東京は (手をまっすぐ動かしながら) う::::
- 07 N: うんうん(.) 東京は静かで一番ノーマルですが大阪の喋り方は少し変
- 08 です.
- 09 L: はい hhh.
- 10 N: でも私もその話し方です.
- 11 L: はい(.) う::: 何の違う, 違いは何ですか?
- 12 N: う:::ん(.) 語↑尾(.) 言葉の後ろがいつも「や」で終わります.
- 13 なになにやん, なになにやから, なになに...
- 14 う:::ん(.) 私たちはいつも(.) 後↑ろ(.) 言葉の後ろが変わります.
- 15 L: はい hhhh.
- 16 N: ちょっと変です. でも多分すぐに慣れると思います.
- 17 L: はい hhh (0.2) 頑張ります.
-

会話資料 4 では、学習者からの Open-ended question、Referential question が見られる例である。01、02L「どうですか? 何で違いますか? 東京の日本語[と:::]」の学習者からの質問を契機に、母語話者が長い応答を提示しており、学習者が母語話者の発話を引き出すことに成功している例である。このような学習者主体のやり取りは、特に制度的談話である授業内コミュニケーションからは見受けることはできない。

また会話資料 4 からは、母語話者/学習者としての参与構造以外の立場を流動的に確認することができる。05N「大阪はいつも(手を波のように動かしながら)こんな風に喋ります.」、06L「東京は(手をまっすぐ動かしながら)う:::」では、大阪方言の特徴に対し、学習者も東京での話し方に関する既有知識を提示しながら、共に一つの発話を構築している。また 10N「でも私もその話し方です.」によって、母語話者 N が関西出身であることが明らかになり、学習者は 11L「はい(.) う::: 何の違う, 違いは何ですか?」で関西方言話者であることが分かった母語話者に対して、更に詳細な説明を求める質問を行っている。ここでは、母語話者/学習者という役割に加え、母語話者の方言に関する専門性が明らかになり、学習者自身もこの対立構造を意識して段階的な質問を行っている。学習者始動の質問は、課題を主体的に自身の認知行動に関連付ける作業であることから、学習方略の一つとして注目され、言語習得を促す要因として積極的に評価されている(生田・丸野 2005)。このような会話内にみられる相互的なやり取りを、学習者が経験的知識以外でどのように習得してゆくかが課題

となる。

以上の考察より、教室談話にみられる質問の特徴について、次のようにまとめられる。まず、質問の分類から教室談話、自然談話を捉えると、授業内インターアクションでは「回答内容が限定された既知の質問」が多い一方、会話内では「回答内容が限定された未知の質問」が多く見られた。

また授業内インターアクションの実際と会話ストラテジーへの応用について、母語話者と学習者の会話は「回答内容が限定された質問」が多く見られる点で、教室談話に類似している。しかし「開かれた質問(Open-ended Question)」など質問のカテゴリーを意識した効果的な質問の使用・応答内容の選択により、より活発な会話コミュニケーションを目指すことができると考える。

海外における日本語母語話者と学習者の談話環境のなかで、学習者の主体的でコミュニケーションカティブな活動に着目したカリキュラム作成が活発に行われているが、授業内インタラクションの影響が大きいと考えられる海外日本語学習者にとって、実践場面(自然会話)との相違を知ることは、非常に重要である。また学習者自身が自己決定をし、主体的に学習に取り組むオートノミーの概念について述べた(青木 2009)は、会話を学習者オートノミーを支えるミクロレベルの条件としており、社会的インターアクションを通して、他者の助力を得てできる段階から自力でできる段階に発達していく過程に適した環境を作るために、学習者が会話の流れをコントロールすることを妨げないことが大切であるとする。今後、各談話環境において授業場面から会話場面へのプロセスを明確にし、学習者にとってより主体的なコミュニケーションを分析してゆく必要があると考える。

5.7 学習者の質問行動のプロセス

5.7.1 学習者の質問行動に関する先行研究

前節では、教室談話と自然談話を比較しながら、質問表現に関わる特徴的な談話構造を考察した。本節では、教室談話に見られる学習者の質問に焦点を当てる。

教室における質問行動の背景にあるプロセスについて言及し、有用なモデルを提案した研究として、Dillon(1988)、Van der Meij(1988)が挙げられる。両者は、質問行動を学習者が問題場面に遭遇したときの「問題解決を促進する学習方略の一つ(help-seeking)と捉え、その質問行動生起のプロセスに注目したモデルを、4つのモーメントに分けて提案している。

質問行動の生起プロセスモデル(Dillon1988、Van der Meij1988)

Moment 1	Start Condition:	対象から得られる新しい知覚情報と既有の情報とのずれから生じる困惑した気持ちの経験
Moment 2	Asking:	質問生成と言語表出
Moment 3	Answering:	質問に対する応答の獲得
Moment 4	Sequelae:	既情報と新情報との結合(学習)

このモデルは、質問行動の認知的、社会的な学習方略としての側面を強調し、質問生成に結びつく「困惑した気持ちの経験(experience of perplexity)」を想定することで、疑問対象を知覚してから質問生成に至るまでの過程を捉えている。このプロセスのなかで、特に質問生成に関わるのは、**Moment1** と **Moment2** の段階である。以下、この2つの段階について捉えていく。

まず、**Moment1** の「困惑した気持ちの経験」は、質問行動の前提であると考えられ、具体的には、疑い、驚き、無知、当惑、無理解、不確かさ、困惑といった気持ちを指す(Dillon1998)。これらの心理的な説明は、いずれも、学習場面で新たな情報に遭遇したときに、その情報が新奇なものであったり、理解が難しいものである場合に、既有知識とのずれが生じることを指している。このように、始発のモーメントや段階を想定することは、これまでほとんど明らかにされていない「質問行動がどのような状況で発動するか」という点を理解する上で有効である。

また **Moment2** の「質問の生成と表出」について、Dillon(1998)は質問できないという状況に注目し、様々な要因について言及している。教室場面において最終的に質問に達するのは非常に困難であり、95%は質問生成の段階で留まるとされている(Dillon1998)。Dillon(1998)は、学生の多くは、質問することよりも、わからない気持ちを紛らわす、忘れるようにする、我慢する、断念する、あきらめる、といった行動の方を選択すると指摘する。また先述した文野(2004)と同様に、学生の中にある「静かにしていなければならない」「あきらめなければならない」という状況的な認識が、質問を阻害することになると指摘している。

以上の **Moment1**、**Moment2** の段階における質問生成のプロセスを図示したものが、以下の図1である。図1内の矢印の通り、質問生成段階においては、認知的にプロセスの途中に至っていても、質問行動として生起せず、質問の表出に至らない段階が想定される。

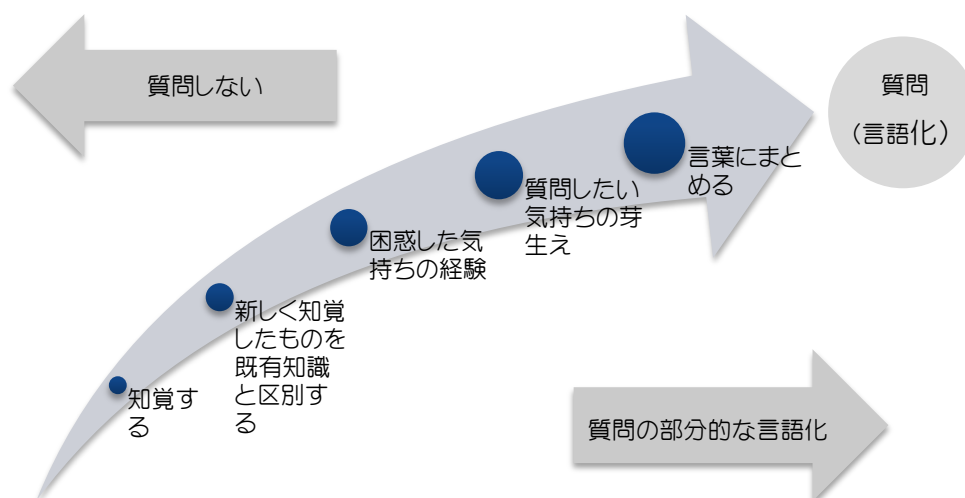


図 1 質問生成の段階的なプロセス
(Dillon1988, 1998、van der Meij1988 より筆者作成)

一方で、Dillon(1988, 1998)は、学習者の信念や捉え方が質問の生成に関わることを指摘し、質問行動を促進する要因について言及している。以下は、その8つの要因である。

質問行動を促進する要因(Dillon1988, 1998)

1. Ignorance: 「わからない」という状況である、「わからない」ということがわかる。
2. Perplexity: わからないことの結果として、困惑した気持ち(とまどい、不確かさ)などを感じる。
3. Need: わかる必要性を感じる。
4. Desire: わかりたいと思う。
5. Believe: 質問の本質に自身をコミットする。
6. Faith: わからないことがわかるようになると確信している。
7. Courage: あえてわからないことや自己内や世界との間に生じた結果に直面する。
8. Will: 理解しよう、わかろうとする。

Dillon(1988, 1998)や Van der Meij(1988)の指摘は、質問生成の段階と質問表出の段階に分けて捉えるという視点を提供するとともに、プロセスを抑制する阻害要因やその行動を促進する学習者の捉え方について明らかにすることの重要性も示唆している。このように、質問表出までに至る過程を通して教室での質問行動を捉えなおすことで、これまで解明されていなかった「質問しない」学習者がどの認知的な段階で留まっているのか、その躰きを探ることを可能にする。これまでの質問行動研究の多くが、「学習者は質問を思いついて

いる、思いつける」という前提に立っていたために、背景にある生成段階の違いまでは捉えることができなかった。質問しない学習者でも、実際には生成の過程での躓きがあり「質問できない」可能性があり、今後はこうしたプロセスの過程を考慮した質問研究が必要であると言える。

特に言語学習、とりわけ海外談話環境(JFL 環境)における日本語教室では、前述した生成過程での困難に加え、質問表出に至るまでに「日常的に使用する機会のない外国語(日本語)での言語表出」という言語化への難しさが伴う。そのため本節では、先行研究において指摘されていた「質問表出に至らない質問」を捉える視点から、完全な質問の形式ではなく、疑問提示が表れている部分的も考察の対象とし、分析を行うこととする。

5.7.2 本節で扱う分析箇所

本節で扱う分析箇所は、海外の大学における日本語授業(前節と同様)にみられる問題解決場面である。一斉授業においては、通常、教師はクラス全体や複数の学習者に向けてコミュニケーションを図る。しかし、学習者が何らかの疑問点を抱いた場合、授業進行が中断され(あるいは授業進行と同時に)、疑問点の解決を試みるコミュニケーションが生じる場合がある。言語学習においては、新出の項目を習得していく際、多くの学習者が少なからず疑問を抱きながら授業に参加しているといえるが、本節では特に、授業が進行するなかで、学習者からの問題解決行動が見られた箇所を分析の対象とする。また、教室全体に向けて指導が行われているなかで、学習者からの質問表出をきっかけに、教師と学習者 1 名が 1 対 1 のコミュニケーションに移行する場面に着目していく(図 2)。

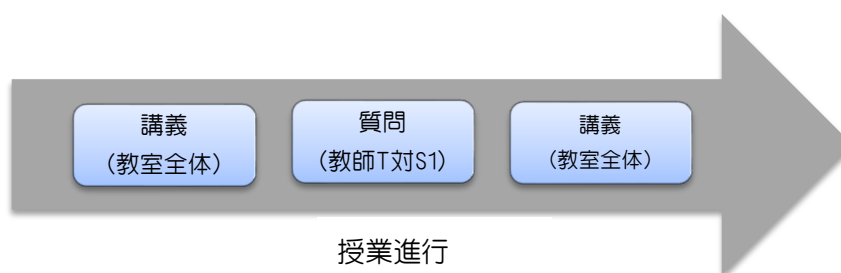


図 2 本節が分析対象とする質問箇所

5.7.3 教室談話の構造と質問の表出

学習者からの質問は、情報量の差があるなかでコミュニケーションを進める母語話者との会話において頻出するのに対し、授業内での自発的な(学習者から開始される)質問は非常

に少ない。教室談話における教師からの質問は、前述した IRE 構造 Mehan(1985)によって遂行されるが、学習者が質問をする場合、質問行動が表出する前後の談話を詳細にみていく必要がある。以下の会話資料 6 は、大学における日本語授業(一斉授業)のなかで、学習者から質問が行われた断片である。

会話資料 6 「重要」意味 (T:教師、S:学生)

-
- | | | |
|------|----|--------------------------|
| 01 | T: | 何か質問はあります↑か |
| → 02 | S: | (6.0) uuu((顔を教師のほうに向けて)) |
| → 03 | | 重要は何ですか. |
| 04 | T: | 重要は「アンポルタン」. |
| 05 | S: | ((下を向いてパッセージに書き込む)) |
| 06 | T: | いいです↑ね |
| 07 | S: | はい. |
| 08 | T: | 重要. |
-

一斉授業の中で教師が 01T「何か質問はあります↑か」とクラス全体に問いかけた際、教師からの質問が終わったあとに、6 秒の間が生じた。その後 02S「uuu((顔を教師のほうに向けて))」では、S の「uuu」と教師に顔(視線)を向けるという非言語要素を伴って、03S「重要は何ですか。」という質問が開始されている。

一般に、会話において長い間(ポーズ)は、通常のコミュニケーションとは異なり、話者間に何らかのトラブル⁶が生じていると考えられる。この場合、01T「何か質問がありますか」という発問のあと、教師側は 2 つの役割をもって 6 秒の間ターンをとることをしていない。一つは、質問の後の応答ターンは相手(学習者)に与えられたものであるという順番交替、もう一つは、学習内容を指導する教師として、学習者が考える時間、質問を生成する時間を確保しているという授業運営に関わる点である。

一方、学習者にとって、間の意味合いはまた異なる。01T「何か質問はあります↑か」の発問が特定の人物を宛てていないことから、発問の直後から、授業に参加している学習者全てが「次話者」となる権利を持ち、発話権を取ることが想定される。しかし、学習者は「この場で質問すると、理解できなかったことが公になる」「日本語での質問の仕方に自信がない」など質問に関する何らかのリスク(文野 2004)によって、01T「何か質問はあります↑か」の発問の直後には、発話表出に至らなかった可能性がある。長時間の間は、一般的な会話において出現しにくい、以上の理由から、教室談話には頻繁に起こりうる。

この 6 秒間の間を切り出す発話となったのが、02S の「uuu」という、フィラーに相当する非言語行動である。一斉授業において教師の発問に答える状況では、学習者同士で次話者の競合が起こりうる。そのため、この質問の前触れとしての発話があることで、質問を

⁶ トラブルとは、会話の中に、理解や聞き取りに関するなんらかの問題が生じているということを指す。

切り出す契機を作り、また多くの学習者の中から自らを次話者として選択し、次に来る質問位置を確保する状態を作り出している。

さらに 02S「uuu」という質問表現は、図 1 にて Dillon らが指摘した、質問表出に至る前に質問が生成された段階を言語化している。「uuu」という発話は、非言語行動を用いて次発話のスペースを確保するという働きと同時に、質問の正確な言語表出に至るまでの思考の過程を示しており、直後の「重要(という単語の意味)は何ですか」という完全な質問表出に繋がっている。

その後、04T「重要は「アンポルタン」」では、教師が学習者の母語であるフランス語を用いて意味を提示した。このとき、S は応答を受諾する具体的な発話を発してはいないが、下を向いて意味を書き取る動作をしていることから、理解を得たと考えることができる。

会話資料 6 は、教室談話における学習者からの質問として、フィラーや教師への視線を用いた「質問位置の確保」―「質問―応答(教師)」―学習者の「理解表示」という、学習者始動の教室談話を特徴づける構造が見られた。

5.7.4 部分的な質問と教師の効果的なゆさぶり

次に学習者からの質問が、完全な文の形をとらずに、部分的に行われた例を示す。次の資料 7 は、会話資料 2 の再掲であり、日本語授業の中で、大学生の就職活動を省略して「就活」という語の短縮についてやりとりが行われている場面である。学習者は、教師の発問内にあった「省略」という語がわからず、教師の発問を遮る形で質問を行っている。

会話資料 7 (資料 2 再掲) 「省略」の意味 (T:教師、S:学生)

- | | | |
|------|-----|--------------------------------------|
| 01 | T: | もう知っていると思いますが(.)就職活動のことを省略して何と |
| 02 | | いいますか? |
| 03 | | (2.0) |
| 04 | T: | 就職活動のことをしゅ(.)省略(.)短くして何と言いますか? |
| 05 | | (3.5) |
| → 06 | S1: | ((手を挙げる))すみません?あ:: |
| 07 | T: | huh. うん(.)しゅ(.)就職活動のことを省略(.)省略し↑て(.) |
| 08 | | 省略って[わか |
| → 09 | S1: | [省略は短く? |
| 10 | T: | はい(.)短く言っ↑て(.)「就活」ってなっています. |

会話資料 7 では、会話資料 6 と同様、教師からの発問が行われた後、03 行目の 2 秒、05 行目の 3.5 秒と少しの間が見られた。その後、手を挙げるという非言語行動を用いることで、

多くの学習者の中から自らを次話者として選択し、06S1「すみません?あ::」という呼びかけの語とともに、質問を部分的に表出している。

これに対して、教師は 07T「huh. うん(.)」で学習者の質問生成を認知し、07T「しゅ(.)就職活動のことを省略(.)省略し↑て(.) 省略って[わか] (わかりますか)」という質問を再度行った。この発話から 06S1「すみません?あ::」という発話が、理解に関する質問(省略という意味が分からない)と聞き取りに関する質問(省略という言葉が聞き取れない)のどちらをも含んでいると理解されたことが示される。

サックス他(2010)は、会話分析の知見のなかで、コミュニケーションのトラブルの要因には、「理解に関する要因」と「聞き取りに関する要因」が存在するとしている。日本語教室談話にみられる質問の場合、語学学習の場であること、学習言語を用いた質問であること等から、理解も聞き取りもどちらの要因も想定することができる。さらに 06S1「すみません?あ::」の学習者の質問は、完全な質問文の形式をとっていない部分的な言語化による質問であることから、どちらの意図で質問しているか特定することは難しい。

これに対して、会話資料 7 で教師は、1 つの発話で、理解に関する質問と聞き取りに関する質問の両方の質問に対応している。07T「省略(.)省略し↑て(.)」というキーワードを 2 回繰り返す発話によって聞き取りに関する問題に対処し、07T「省略って[わか] (わかりますか)」という発話によって、理解に関する問題に対処している。

その後、教師の発話により、学習者は聞き取りの問題を解決し(=学習)、09S1「省略は短く?」と理解に関する問題を、明確に問う質問を表出した。最終的に学習者は理解に対する問題の答えを得ることができ、この教師と学習者のコミュニケーションによって学習が達成されたと考えられる。

このような教師の発問が、学習者の次なる自己発問を促進するという可能性は、先行研究においても指摘されている。教師が効果的に発問を行うことができれば、その教師の質問によって学習者がゆさぶられ、「対象から得られる新しい知覚情報と既存情報とのずれから生じる困惑した気持ちの経験(Dillon の Moment1)」が引き起こされ、自分の関心に適した質問の生成が促される。先行研究においては、あまりにも難しすぎる課題や馴染みのない課題の場合、学習者はかえって質問しないという結果も得られている(Van der Meij1990)。また学習者からの部分的な言語化による質問は、授業運営の中で教師が確認できず、質問として扱われない可能性がある。しかしながら、上記例にみられるように、部分的な質問であっても、完全な質問と同様に問題解決の過程を経ており、談話分析の立場で今後更に明らかにしていく必要がある。

5.7.5 談話パターンの変換による質問の拡散

次の会話資料 8 は、会話資料 7 と同じ授業で、読解問題を扱っていた場面である。文章中にある「希望」という漢字の読みに躓いた学習者が、音読を途中で止め、テキストを指

さすところから始まる。

会話資料 8 「希望」の読み方 (T:教師、S:学生)

-
- 01 S: ((音読している途中で漢字の読み方に躓く))これは(.)就職を::
 02 ((指で二回テキストを指差し、教師を見る))
 03 (1.5)
 04 T: 誰かわかりますか.
 05 (1.0)
 06 T: 意味は、スィエテ、エスペレっていう意味なんですけど.
 07 (3.0)
 08 T: 希望(.)希望.
 09 S: 希望. ((ルビを書き込む))
-

学習者は01行目で音読に躓いてしまったあと、01S「これは(.)就職を::」と部分的な質問を表出している。またそれとともに、指で2回テキストを差し、自分が音読に詰まってしまっていることを示している。

会話資料8で特徴的なのは、教師が学習者からの質問に直接答えるのではなく、問題解決の方法をクラス全体で共有している点である。04Tでは「誰かわかりますか。」と発問し、授業の参加者全員が答えることのできる談話構造に切り替えている。さらに06T「意味は、スィエテ、エスペレっていう意味なんですけど。」と、学習者の母語を用いて意味を示すことで理解の問題を先に解決し、ここで一番の問題となっている漢字の読み方に焦点が当たるように発問を繰り返している。最終的には教師が自ら08T「希望(.)希望。」と答え、一連の問題解決が終了している。

会話資料7,8にみられるように、学習者がうまく言語化に至らない背景には、日本語能力の問題と重なって、どのような方法を使って質問をすればよいかという方法論的問題と、いつ・どんな状況で質問すればよいかという社会言語的問題とが共存する。このような状況を解決するためには、学習場面で質問づくりを指導し、質問生成に必要な情報や利用法などを理解させ、ストラテジーとして獲得させることが必要となる。また教室全体に応答の機会を広げ、多くの学習者の間で質問を共有する談話展開も非常に有効だと考えられる。

また会話資料8では、09S「希望. ((ルビを書き込む))」で、最初の質問者である学習者が発話を伴って問題解決に至ったことが明確にされている。教室談話においては、時折、日常会話にはない順番交替が行われる場合がある。04行目「誰かわかりますか。」についても、教室という空間で教師が主導している役割関係があるからこそ、質問の矛先を急に変え、応答すべき人を宛てることができた。こうした「教師—クラス全体」という構図と、「教師—S1」という構図が並行して存在するのも、教室談話の特徴であると考えられる。会話資料8においても、最終的には質問者である学習者が発話し、音読に戻るという過程があ

った。教室談話が役割関係のはっきりとした制度的な談話であることが明示されたといえる。

5.7.6 他学習者の介入による相互的な質問表出

これまでの質問研究の多くは、表出した質問だけを数値的に捉えるものが多く、「どのような状況が学習者の自発的な質問を生み出すのか」という問題について、明確な回答は提示されていない。Dillon(1998)が指摘したように質問の生成には認知的なプロセスがあり、また本節の例のように言語学習において部分的な質問が生成されることが多いとすれば、その表出の過程である談話を詳細に捉えていくことに、大きな意義があると考えられる。

また従来の研究においては、質問は「知識の精緻化」として捉えられ、使用した資料自体も、自己内の思考に閉じている、テキスト理解等の課題を対象としていた。そのため、質問を意図的あるいは指示的に利用させることで精緻化を促したものが多かった。これらについては、「従来の質問研究では、理解確認的な自己内での利用を目的とした「他律的・受動的な質問の生成」から、他者との相互作用における問題発見・問題解決に役立つ「自発的・主体的な質問の生成」への変化プロセスについて明らかにされていない。そのため、学習者はどのように自己質問を利用したか、どのような場面で効果的に質問を生成し、利用しているのかといった点については、注目されていなかった。」とも述べられている(生田・丸野 2005)。

では、教師からの発問によって用意された状況ではなく、より自発的かつ主体的な質問生成が促進されるのは、どのような談話状況の場合だろうか。生田・丸野(2005)は、質問行動は、答えを受けて、それを自分に取り入れる、という学習の段階の全てを含んでいることから、他学習者とのやりとりのある、話し合い場面の必要性を指摘している。本節でも、具体的な例を分析ながら考察していく。

次の会話資料9は、日本語一斉授業において、問題演習を行っている場面である。これまでの内容においてわからないところはないか、という教師からの発問に対して、学習者が「不評という漢字の読み方がわからない」という質問の生成を示した。会話資料9は、学習者の質問に対し、教師ではなく他学習者が問題解決を試みている場面である。

会話資料 9 「不評」の読み方 (T:教師、S:学生)

-
- | | | |
|------|-----|----------------------|
| 01 | T : | ここまでで分からないところはありますか. |
| 02 | | (2.5) |
| 03 | T : | <大丈夫> (.) ですか? |
| 04 | | (2.0) |
| → 05 | S1: | 最近は (.) ふ↑が:: |
| 06 | | (1.2) |
-

07 S1: そひょ(.)
 08 S2: ふひょ((「不評」))::
 09 ((S1は頷く))(1.0)
 10 T: 本格的ってわかりますか?本格的.
 11 (0.4)
 12 T: ° 3行目°

一斉授業において、学習者の質問は、教師と1生徒のやりとりの「開始」につながる。そのため、質問者以外の学習者が興味・関心を示さないだけでなく、授業進行を妨げる、他のコミュニケーション参加者(他学習者)の関与の必要性がないという理由から、教師からも軽視されることが多い。知識の精緻化や学習者自身の積極的な発話につながる質問表現も、教室特有の談話構造の中では、1対1のやり取りに発展しないという可能性を持つ。

このような課題に対し、会話資料9の問題解決場面では、授業内での主な情報提供者として、教師が問題解決を行うのではなく、質問者以外の参加者にも、問題解決の機会が広げられている。

03T「<大丈夫>(.)ですか?」という教師からの2度目の確認の後、2秒の間を経て、学習者から05S1「最近は(.)ふ↑が::」という質問を表出した。部分的な言語化であるが、テキスト内の文章を読み上げる形で表出していることから、授業の参加者は皆、テキストの中の「不評」という語を指しているということが理解できる。

この質問者S1は、07S1で再度、「そひょ(.)」と代替案を提示した。その直後に、同じ授業を受講しているS2が、08S2「ふひょ((「不評」))::」という発話をもって、読み方を教えている。その結果09行目で質問者S1は、頷きとともに理解を示す。

質問行動は、答えを受けて、それを自分に取り入れるという学習の段階までをも対象にしている。質問を表出することは、他者との相互作用を前提とする「開かれた状況」として意味を持つ。「他者から質問が発せられる」→「その質問に答えて説明する」という一連のつながりが、質問行動による知的な営みとなる。誰かに何かを説明するというプロセスがあつてこそ学習が促進する。

会話資料8においては、質問を切り出した05S1の発話「最近は(.)ふ↑が::」の直後には、1.2秒の間があり、他学習者が発話権を取りやすい「開かれた」状況が生まれている。このようなことから、他学習者とのやり取りのある状況を設定することが、新たな解釈や価値観にふれ、学習の促進を生み出しているといえる。他者との相互作用は、質問の答えに対してさらに質問をしていくように、複数の質問とが積み重なることによって成立する。こうした授業内の目標言語でのやり取りが、教室外の会話でのコミュニケーション、談話構造へと繋がっていくのではないだろうか。

現在、学習者の質問によって相互作用が始まるような教室づくりが目指されている。本

節では、日本語の一斉授業の実資料を観察することで、質問表現が言語化される場面の具体的な談話の状況を考察した。先行研究では主に数値的、認知的側面から考察され、言語学習の場における質問表現の実際を描き出すことは難しかった。本調査を通して実際にみられた談話は、教室の制度的談話という状況に加え、日本語母語話者教師と非母語話者学習者という接触場面の要因が加わり、従来の質問研究が補えない複雑な談話環境となっている。このような日本語教育現場の特徴的な談話環境におけるコミュニケーションを分析し、資料を蓄積してゆくことで、日本語学習者の周囲にある談話および質問表現の様相を明らかにしていく必要がある。

5.8 教室談話における質問と発問

授業の言語的相互作用は、教育学的関心から「教師の働きかけ—学習者の反応」と捉えられ、教師と学習者は「情報の送り手—受け手」という関係性に固定されていた。このような教室談話構造の解釈は、一斉授業の談話の見方に幾つかの課題を提示している。藤江(1999)は、これまでの研究で Mehan(1985)にあるような教師主導のマクロな談話パターンが明らかにされたが、参加者の発話生成の独自性が無視されたこと、また学習者の発話の能動性が発言や挙手行動の頻度の高さと関連づけられることが多くなり、学習者の授業参加が顕在的な反応の形成にしか見いだされなかったことを挙げている。

また藤江(1999)は、分析手法や結果の一般化のためにカテゴリーの数量的分析が進められてきたため、発話が発話者自身や文脈とは分断されてしまったことを指摘している。従来の教室談話は、教師への反応として生成する学習者の発話の集積であると捉えられたのである。

本研究ではこの点に関し、学習者主体という見方から質問を捉えるとともに、質問に至らなかった事例も対象とし、問題解決の背景にあるコミュニケーションへの指摘を行った。教室でみられる質問については、これまでに多くの研究成果を得ているが、教師の発問研究に比べ教室における学習者からの質問に注目した研究は少ない(Van der Meij 1998)ことが指摘されており、今後プロセスに基づいた実践と、その成果を検討し、質問生成に関わる要因と状況について、さらなる実証的な研究を積み上げていく必要がある。

また本章で先行知見としている多くの文献は、教育的あるいは認知的なプロセスから質問表現について分析したものである。言語学習、特に日本語学習において、どのようなコミュニケーションのプロセスを経て質問の表出に至るのか、談話の分析を通して今後もより詳細な考察を進めていく必要がある。

また教室文化について述べた塩谷(2008)は、教室内コミュニケーションに対する諸論を次のようにまとめている。ワーチ(2002)は、教室を IRE 型の相互行為の場から協働的な相互行

為の場へと変えていくためには、学習者に話し手としての権力と権威を付与し、教室の参加者の構造(participant structure)を作り直すことが必要だと説く。ワーチは相互教授(グループになり生徒間で読みを共有する)の例をひき、「生徒の学習に影響を与えているのは、質問の型ではなく、生徒が質問を出していくことにある」と主張している。教室で学習者にどれだけ能動的な思考を促し、学習者がいかに受動的、規範的な役割から脱してゆくか、このような課題に対し、IRE 型のクラスを協働的なディスコース・コミュニティに近づけていく試みが行われ、教室自体をより社会的な枠組みで捉えること、またそうした役割を担う教師の必要性が指摘されている(塩谷 2008)。言語教育、特に海外日本語教育の学習環境においては、「一步教室の外に出れば、日本語母語話者との接触場面に囲まれる」という国内日本語教育とは異なり、教室内外の社会的な連動を求めることは容易ではない。しかしながら、そのような環境であっても、両者を対極的なものと捉えず、互いを関連付けていくことが必要であると考えられる。

本章では、質問表現を通して、教師と学習者が教室談話を構成する可能性を指摘した。教室内のコミュニケーションは教師始動の会話だけではなく、問題解決に臨もうとする学習者が構築するプロセスもある。こうした学習者始動のコミュニケーションが、小柳(2006)が示した自然環境と教室環境の差異を縮め、より教室内でのより効果的なコミュニケーションに近づく鍵となり得る。また、質問表現の分析のなかで、一斉授業において自らの疑問点を示すことにリスクを感じる学習者について触れた。同じ一斉授業に参加していても、学習者は各々の学習状況に応じて発話のタイミングや内容を調整している。この点も、これまでの形式的な教室談話研究では見逃されていた現象であった。今後は、学習者が自らの経験や考えが表出できない場面を適確に捉え、分析を行っていく必要がある。

第六章

異なる談話環境間にみられる質問表現

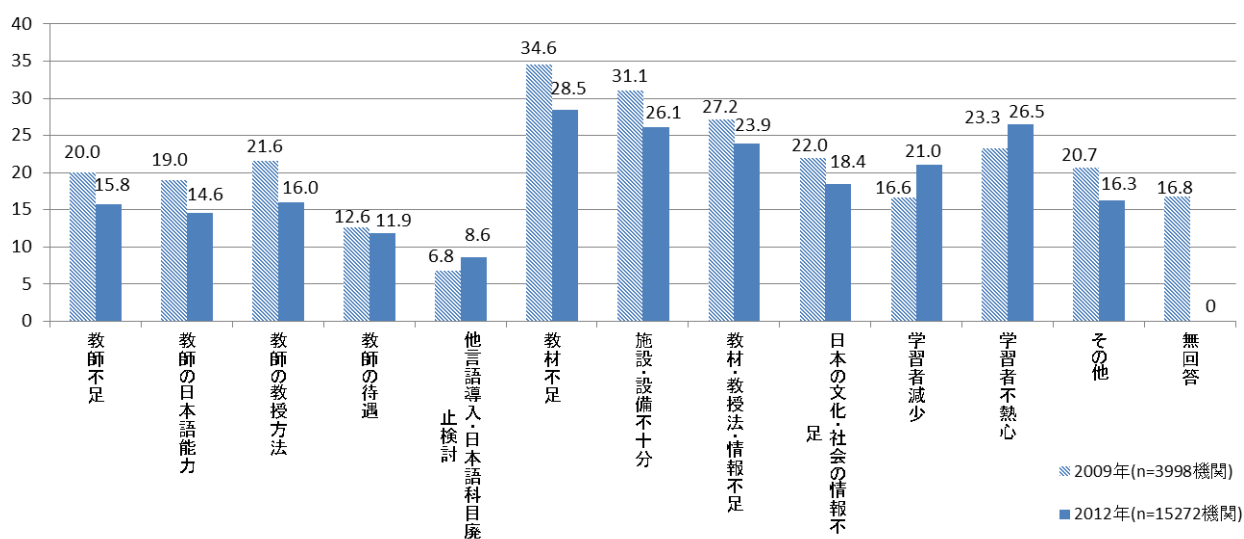
近年の ICT 環境の充実に伴い、日本語教育においても遠隔コミュニケーションの可能性が議論されている。海外日本語学習者の大半は日本に行く機会を得ないが、日本にいる日本人と擬似的に接触し新しい言語的接点を設けることにより、学習動機や自発的な発話の増加、自律学習に繋がる可能性がある。そのため、遠隔コミュニケーションを新たな接触場面として認識し、そこでの言語活動に着目する必要がある。

1990 年代以降、外国語教育を対象とした様々な CMC(computer mediated communication) 研究が蓄積され、近年では日本語教育においても多くの実践例が報告されている。本章では、ネットワークを介した遠隔会話を、今後日本語学習者が接し得る制度的談話の一つと捉え、接触場面のコミュニケーションとして分析を試みる。分析に際しては、遠隔接触場面において質問表現の産出の要因となりうる「視覚要因」「環境要因」「音声要因」に関し、非言語コミュニケーションを交えた質問表現とその特徴的なコミュニケーションについて論じていく。

6.1 海外日本語教育における新たな接触場面

現在、海外日本語学習者数は 398 万人を超え、日本語学習者の 96%以上が海外学習機関で学んでいる(国際交流基金 2013)。近年の日本語学習者の学習動機は、アニメ・ドラマ等の文化的関心に起因することが多く、学習者数増加の背景には、情報収集を支えるネットワーク設備の普及や ICT 技術の向上が指摘できる。特に現在では、若年層を中心に学習者自身のメディア・リテラシーが高まり、日本から地理的・情動的距離がある地域の日本語学習者でも、音声や映像を含む動的な日本語資料に自らアクセスすることが可能になった。そのためこの様な近年の学習環境を背景に、学習者を取り囲む「日本語談話環境」を改めて捉えなおし、学習者が遭遇する日本語使用機会の一場面として認識してゆく必要がある。日本語母語話者と学習者のコミュニケーション場面である「接触場面」(ネウストブニー 1995)の機会は、教室内の文法学習や会話練習とは異なり、母語話者とのやり取りを通して話題の選択や情報要求・提示のコントロール、意味交渉などの相互的な日本語学習を促進

させる。特に日本語・日本文化に関する直接的な情報が少ない海外環境においては、接触場面は社会言語学的能力やコミュニケーション能力の向上だけではなく、学習者自身の学習意欲や場面に即した文法使用の理解に繋がり、言語学習観を形成するものともなる。しかし、2012 年に行われた海外日本語教育を対象とした日本語教育機関調査では、海外日本語教育における問題点として、「教材不足」(28.5%)や「学習者不熱心」(26.5%)が上位に示され、海外における情報量の不足と学習者の動機づけの難しさが指摘できる(図 1)。このような課題を改善するためにも、学習者が主体的に取り組むことのできる接触場面の機会が強く望まれる。



(国際交流基金(2013)『2012 年度 日本語教育機関調査』)

図 1 海外日本語教育の問題点

こうした現在の海外日本語学習環境に対し、本研究はビデオカンファレンスを用いた遠隔接触場面を海外日本語学習者と母語話者の音声的接触の一つとして検討し、音声・映像資料をもとに特徴的な言語表出、質問使用を明らかにすることを試みる。またこれにより日本語教育における遠隔接触場面の課題点を指摘し、日本語コミュニケーションの一場面としての可能性を検討することを目指す。

6.2 談話場面としての遠隔コミュニケーション

6.2.1 学習環境の変化と海外日本語学習者の談話場面

海外日本語学習者の学習環境は、日本からの距離や交通手段などの地理的理由や、日本企業の進出や輸出入商品の有無などの経済的理由により多様である。また日本語使用についても、日本語母語話者と頻繁に接する機会を持つ者もあれば、大学で日本語を学びながらも、母語話者と直接会話をした経験がない者もいる。Imura(2004)は、教室外での母語話者との接触のメリットを、言語的側面・社会文化的側面・情緒的側面に分類し、海外日本語学習環境における日本語母語話者との接点の教育的意義を主張する。しかしながら、実際に各々の学習者が教室外で日本語母語話者との接点を得ることは容易ではなく、日本語談話環境が多様化する一方で、受動的な学習を継続する場合も多い。

他方で、若年層の海外日本語学習者は、情報収集の手段としてコンピュータを頻繁に使用し、学習の範囲を超えて動的な日本語資料に触れている。2011 年度に実施した CEFR¹・B1 レベル(中級前期)の日本語運用を把握するための言語活動調査²では、欧州にある 25 の機関の協力を得て、海外学習環境で遭遇可能な 16 の日常生活場面に対し、実際に日本人と会って経験したコミュニケーションとインターネットを介して経験したコミュニケーションの 2 場面の日本語使用経験を集計した(櫻井・東編 2012)。その結果、「食事」「医療」「教育的サービス」「集会」に関する 4 項目を除いた 12 場面では、全てインターネットを介した日本語使用経験のほうが多く報告された。これらの調査から、海外日本語学習者の日本語使用場面はメディアを介したコミュニケーションへと広がっており、遠隔的手法によるコミュニケーションを学習者の言語的なインプット・アウトプットの場として認識し、位置付けていく必要があることが指摘できる。

またインターネットを介して日本のドラマを見る、日本の音楽を聴く、情報交換をするという行動は、学習動機が学習者の主体性と結びついていることで、継続的な言語学習を促すと考えられる。近年では、仕事と両立させた生涯教育として日本語を学ぶ学習者も増加し(生田 1999)、海外での使用場面が少ない日本語も、ICT 技術を利用することで身近な言語としても認識されつつある。こうした背景を踏まえ、学習者が参加可能な接触場面は、直接母語話者と接する「対面場面」に加え「遠隔場面」へと拡大している。

¹ 2001 年に欧州評議会から発表された Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment (CEFR)は、複言語・複文化主義に基づく言語教育構築を目標とする能力評価基準であり、学習者主体の実践的な能力記述によって、A1 から C2 の六段階のレベル判定が明示されている。各言語圏の行政・教育機関では、CEFR に対応した実際のカリキュラム・学習項目の制定が行われているが、日本語は文字・文法等の言語体系や社会的文脈がヨーロッパ言語と異なることから、現在も日本語教育における影響や効果に関する具体的な検討が求められている(吉島・大橋 2004, ヨーロッパ教師会編著 2005)。

² 筆者は、2010・2011 年度「CEFRB1 レベル言語活動・能力を考えるプロジェクト」(国際交流基金日本語普及活動助成プログラム、代表: 櫻井直子・東伴子)において、CEFR が示す能力判定記述の具体化を目指し、B1 レベル(中級前期)学習者の会話・作文の資料分析を行った。本アンケート結果は、同プログラム内で実施した欧州日本語学習者 614 名に対する言語運用環境調査であり、Van Ek & Trim (1998)が提示した日常生活で遭遇可能な 23 の場面から、海外日本語学習者の解答し得る 16 の場面(「公共機関での連絡(空港や窓口/警察や交通会社)」「サービスの手配(ホテルや旅行会社/食事)」「買い物」「レンタカーなどの交通機関の利用」「美術館や劇場など公共施設の訪問」「公共サービスを利用する(郵便局や銀行/電話やインターネット)」「医療サービスの利用」「教育に関連するサービス(学生/音楽やスポーツ)」「職場でのコミュニケーション」「自由時間でのコミュニケーション」「パーティーや集会でのコミュニケーション」)に関し、日本語使用経験を問うアンケートを実施したものである。

現在までも外国語教育を対象とした様々な CMC(computer mediated communication) 研究や e-learning 教材等の実践的な導入が進んでいるが(Warschauer1997)、これからの海外日本語談話環境として具体的資料を提示し、日本語教育におけるより汎用的な教育利用を目指して有効性と利点を検証する必要があると考えられる。

6.2.2 遠隔接触場面の言語的特性

ビデオカンファレンスを用いた会話を、掲示板や IP 電話等の他の CMC と比較すると、次のような言語的特性が記述できる。ウェブページに書き込みを行う掲示板は、一般に不特定の多数話者に向けて発信されることから公共性が高く、主に非同期(書き込みと閲覧の間に時差がある)のテキストで構成されている。またコミュニケーションツールとして普及している SNS は、閲覧者のグルーピングを行うことができるほか、テキストに加えて写真や映像など多様なファイルを添付して情報を発信することができるという特徴がある。一方、チャットや IP 電話(インターネット電話)は、話し手と聞き手が同時にコミュニケーションに参加できることから同期性が高く、対面会話と同様に話者交替(turn-taking)を伴って、より相互的なコミュニケーションを実現することができる。これらと比較し、相手の姿を映すビデオカンファレンスを使用した会話は、参加者、言語モード、公共性、同期性ともに対面会話に近く³、音声に加え、よりマルチモーダルなコミュニケーションが達成できると考えられる。日本語における談話分析の分野では、早くから電話会話を対象とした研究等が蓄積されているが、遠隔接触場面では、視覚情報や音声と映像のずれなど技術的制約に付随するコミュニケーションの特徴が見られ、会話中の話者識別や非言語行動も、新たな研究の対象となる。

安定したネットワークの普及とともに、ビデオカンファレンスを用いたコミュニケーションに関する多くの研究が蓄積されている。例えば、空間の非共有に関する基礎研究である Fish et al.(1990)の調査では、会話参加者の間にガラスの窓を設置して、何らかの画面を介すと対面会話より会話量が少なくなり、アイコンタクトが欠如しやすいという課題を指摘した(図 2)。また近年では、より対面に近い会話を実現するため、異なる場所から参加している話者が同じ場所にいるように各話者を同画面に映し、画面上で相手の肩に触れたり手を挙げることで、空間の共有化を試みる研究(図 3、Cullinan & Agamanolis2003)が行われるなど、遠隔コミュニケーションの課題を改善する試みもみられている。しかし、いずれも映像や音質などの技術的側面を対象とした解決に留まり、外国語教育、特に日本語教育の枠組みでの言語的な利点や課題を検証したものは少ない。日本語教育における遠隔会話を分析した尹(2004a、b)は、国内の別地点を接続した調査で話者交替(turn-taking)や調整行動に関

³ ビデオカンファレンスを用いた会話においては、音声・映像と同時にファイル送信や画像表示など、付随的な機能を使用することも可能である。しかしながら本章では、遠隔接触場面を一つの接触場面として言語的側面から議論することを目指し、多層的なコミュニケーションへの記述は控えることとする。

する詳細な分析を行った。しかし、時差やネットワーク環境の保障が大きな問題とされる海外環境に接続した事例はまだ少なく、海外学習者自身が遠隔接触場面の言語的特徴を認識するには至ってはいないことが課題となる。そのため本章では、実際に国内と海外を接続した遠隔接触場面の資料を用い、対面接触場面にはみられない特徴的な言語表現と、それによる質問の表出を記述することを試みる。



Figure 2. The VideoWindow teleconferencing system.



Figure 3. Screen shots from a three-person Reflection session.

図 2 Fish et al.(1990)の調査風景

図 3 Cullinan & Agamanolis(2003)による空間共有化

6.3 遠隔接触場面の理論的位置づけ

6.3.1 学習理論からみた遠隔接触場面

遠隔接触場面は、物理的に離れている異なる地点を繋ぐという、従来の対面コミュニケーションとは異なる枠組みの概念を伴う。これに関し、近年日本語教育の分野においても「状況的学習論」(Lave & Wenger1999)、「社会文化的アプローチ」(Wertsch1991)、「活動理論」(Engestrom1987)など、学習を社会的な文脈の中に位置づける理論が展開され、言語学習とその周囲にある環境を結びつける新たな学習論が構築されている(上野・ソーヤー2006、杉原 2010、西口 2004)。これらの学習理論に共通しているのは、学習は個々の学習者が学ぶ過程ではなく、周囲とのインタラクションによって知識が創造されるなかで主体的に学ばれるものと捉える点である。

社会的文脈を重視した学習理論を踏まえると、遠隔接触場面に関し、新たな日本語教育の場として、次の 2 点を提案することができる。第一に、学習者を取り巻く談話環境のなかで、ビデオカンファレンスによる遠隔接触場面が「第三の場所」と捉えられる点である。Kramsch(1993)は、「第三の場所」を「学習者がこれまで育ってきた文化⁴と、学習者がこれ

⁴ Kramsch(1993)は、文化を「その多くの部分は自己と他者の認知による社会的構築である(著者訳)」と捉え、近年の言語・文化教育の新しい見方として異文化の接点に対する重要性を提案している。また Kramsch

から経験していくことになる文化の間で育まれていくもの(筆者訳)」「学習者自身が自分なりの意味を創造できる場所(筆者訳)」と説明する。この「場所」という概念は、近年の言語教育の文脈の中で、学習者の視点、能力、環境として拡張的に捉えられる。つまり日本語学習者にとって、母文化の言語使用規範と異なる新たなコミュニティや文脈は、第三の場所として目標言語の意味付けを自由に行うことができる新しい言語的接点となる。特に海外日本語学習者の談話環境においては、教室内外の談話場面に加えて、遠隔接触場面をより主体的で創造的な経験を積むことができる第三の場として位置づけることができる。

第二に、遠隔接触場面は「他者との協働の場」としても機能する可能性がある。協働⁵とは、学習者の主体的な学びに着目した概念の一つであり、他者との交流により学習が進むことを指す。ビデオカンファレンスシステムを介したやり取りでは「双方向」かつ「参加型」のコミュニケーションが可能であり、異なる背景を持つ相手と対話することで、学びの協働が達成できると考えられる。近年では、遠隔協働学習(Computer Supported Collaborative Learning(CSCL)、上野・ソーヤー2006)が実践され、「目標言語話者と練習する機会」としてだけでなく、学習者自身が母文化に関する情報提供をする、母語話者が日本語を訂正する経験をする等、協働行動による学びの場として認識されつつある。

また遠隔接触場面におけるインタラクションは、同じ目標を持つ学習者間の学びである協同学習(Cooperative Learning)としても捉えられる。協同学習が達成される過程で重要とされる概念は、1)互恵的な相互依存性(positive interdependence)、2)対面的な相互交渉(face-to-face promotive interaction)、3)個人としての責任(individual accountability、personal responsibility)、4)社会的スキルや運営スキル(interpersonal and small-group skill)、5)集団の改善手続き(group processing)である(表1、Johnson & Johnson1989、Slavin1990)。遠隔接触場面をこの概念に当てはめると、1)相互依存性や2)相互交渉は、会話内のトピックや意味交渉として、3)個人としての責任は、発話権の交替や会話の主導権として、4)社会的・運営スキルは、談話展開の適切性や会話の開始・終結の手続きとして、相互的な会話構築のなかで表出すると考えられる。また5)の集団改善の手続きは、遠隔接触場面の前後の問題発見や課題の解決に該当すると考えられる。そのため、遠隔コミュニケーションは、話し手と聞き手の協同的な学習場面として位置づけられる可能性を持つ。

(1998)は「文化は社会的、歴史的に位置づけられたディスコースコミュニティによる産物である(著者訳)」という記述をしており、言語と文化の関連性を述べている。

⁵ 「協働」について、小川編(2007)は、「他と交わりせめぎ合うことを通じて自分の考えを磨き、新しい表現行為を獲得し、新たな創造活動に参加するプロセスであること」と定義している。一方「協同」について、ジョンソン他(2010)は、「共有された目標を達成するために一緒に取り組むこと」と示している。言語学習におけるこれらの類似概念について、Oxford(1997)は、協働は社会構成的な捉え方のもと異なるコミュニティと接することにより達成され、協同は少人数のグループ間での協力や助け合い等によって学びの効果を相乗させるものとする。

表 1 協同学習の基本要素

-
- 1) 互恵的な相互依存性 (positive interdependence)
 - 2) 対面的な相互交渉 (face-to-face promotive interaction)
 - 3) 個人としての責任 (individual accountability、personal responsibility)
 - 4) 社会的スキルや運営スキル (interpersonal and small-group skill)
 - 5) 集団の改善手続き (group processing)
-

(Johnson & Johnson1989、Slavin1990)

6.3.2 学習者の主体性と自律的なコミュニケーションの育成

遠隔接触場面を巡るもう一つの学習理論について考える。近年、学ぶ主体である学習者を中心とした内容重視の日本語教育が進められ、学習者が積極的に学習に関わり合い、様々なリソースを活用して学んでいこうとする姿勢が注目されている。遠隔的手法によるコミュニケーションは、教室外環境におけるインプットを補完し、場所を問わずに自律的な日本語学習を継続するための手段となり得る。「自律性」とは、学習者が自ら学習に責任を持ち自身の学習を管理する能力を指し、青木(2009)は「自分の学習に関する意志決定を自分で行うための能力であって、またその能力を使う権利である」と述べ、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を学習者が自ら選ぶことを指すとしている。本章で取り上げる遠隔接触場面の機会は、設備や管理面で教師の介在が必要であるものの、多様化する学習環境の中で、自らの学習意欲に応じて選択することができる、主体的学習方法の一つとして提案することができる。

また近年、コミュニケーション重視の機能シラバスや概念シラバスが導入されるようになり、言語評価基準においても口頭能力が重視されている。欧州の多くの大学機関で言語教育の評価基準とされている CEFR は、学習者を「社会的存在」と捉え、社会的な課題を遂行した際の、能動的な発話の産出や受容を能力判定の対象とする。現在、多くの大学機関で CEFR による語学クラス編成が行われており、日本語のレベル判定も、他言語と並び海外環境での社会的な文脈の中で行われる必要性が問われている。そのため遠隔接触場面の使用により言語のアウトプット場面を自己管理することは、受身的な学習サイクルであった日本語学習に自発的な発話産出の機会を組み込む機会となり、より有効な言語学習が可能になると考える。

以上のように、日本語教育における遠隔接触場面は、既存の学習理論からも多くの可能性が指摘されている。しかしながら、前述のように他の接触場面と比べて言語学的な分析が乏しい談話場面であり、言語教育に有効となる具体的な資料分析が必要とされる。そこで、本章では海外、国内をビデオカンファレンスにより接続し、画面を通じた擬似的な接触場面を設定し、その分析を試みる。

6.4 方法

6.4.1 資料概要

本章で分析の対象とする会話資料は、ビデオカンファレンスシステムを用いた遠隔接触場面の談話資料である。資料は、第四章、第五章の調査と同様、海外大学機関(フランス、ロース・アルプ地方)の日本語学習者グループ (Non Native Speaker: NNS)と日本国内の母語話者グループ(Native Speaker: NS)をビデオカンファレンスで接続した多者間遠隔会話(6 名同士、計 40 分)、および学習者 1 名と母語話者 1 名を接続した 2 者間遠隔会話(30 分間を 7 組、計 210 分)の 2 場面の会話資料である。以下に、調査の実施の手順を示す。

調査実施手順

調査期間：2011 年 3 月～6 月

調査場所：筑波大学構内 ⇔ フランス・グルノーブル大学構内

調査協力者の募集(3 月)

- ↓ ・国内・海外の調査協力者募集
- ・接続先とのカリキュラム調整

調査日程の調整・確定(3 月)

- ↓ ・多者間遠隔会話協力者の日程確認
- ・研究目的、実施方法、連絡手段の確認

調査場所の確保・調査機器の設定(4 月)

- ↓ ・調査場所の確保
- ・使用機器(IC レコーダー、映像用小型カメラ 2 台)の準備
- ・現地技術担当者との連絡、テスト接続の実施

調査当日(4 月末)

- ↓ ・調査協力者の誘導、手順の説明、研究協力承諾書の記入
- ・会話の録音・録画
- ・フォローアップアンケートの実施

調査協力者とのコンタクト(5月)

- ↓ ・録音・録画した会話内の不明瞭部分の確認
- ・二者間遠隔会話協力者の日程確認
- ・音声資料の文字化

海外調査地への渡航(6月)

- ↓ ・調査場所の確保
- ・使用機器(IC レコーダー、映像用小型カメラ 1 台)の準備

調査当日(6月)

- ↓ ・調査実施(多者間遠隔会話と同手順)
- ・録音・録画した会話内の不明瞭部分の確認
- ・第3者による言語・内容確認

分析

調査は、2011年3月から6月にかけて、現地教員と連携して実施した。日本語学習者は、英語・経済及び日本語を専攻する外国語学部東洋言語学科の大学生であり、フランス語を母語としているが、複数言語話者として家庭内でスペイン語やアラビア語、ベトナム語等を用いる学生もいた。学習者の日本語レベルは、CEFR・A2(初級後期)からB1(中級前期)相当であった。

日本語母語話者は、言語学・教育学を専攻する大学生および大学院生であり、母語話者・学習者ともに20代男女であった。学習者と母語話者は互いに初対面の間柄であり、事前情報の共有はなく、ビデオカンファレンスの画面を通してのみ、話者関係を構築した。

多人数会話においては、国内、海外において事前に希望者を募り、会議等の通信に適したビデオカンファレンスシステムが設置されている部屋同士を接続した。また二者間会話においては、あらかじめ国内の母語話者に日時を伝えた後、調査者が学習者側の調査に立ち会い記録を行った。いずれの会話資料においても、会話の両端(国内・海外)の映像資料を記録し、文字化資料を作成した。

また調査の実施において最も調整が困難だったことに、時差の調整があげられる。現地とは7時間の時差があり、カリキュラムの調整やビデオカンファレンスシステム設置施設の使用時間に制限があった。また二者間遠隔会話においては、大学内のネットワークが時折不安定であったことから、途中音声が聞こえにくい場合もあった。しかしながら、本章では、このような遠隔会話に特徴的なやり取りそのものを談話の特徴と捉え、資料の全てを分析の対象とする。

6.4.2 分析方法と記述形式

多者間遠隔会話では、広範囲を映し多人数の参加に対応している会議用ビデオ会議システム(Polycom)を用いて交流を実施した。調査は現地の授業時間内に実施し、特定テーマを設けず自然に会話をしてもらうよう指示をして開始した。国内・海外の両調査場所には、複数のマイクを設置し、参加者の発話を均等に記録した。自分がどの様に画面に映るかを確認する自己モニター画面は、日本側も海外側も相手の画像と同等の大きさであり、相手の映像と並列してスクリーン上に表示した。

また二者間遠隔会話では、個人間のビデオ会話システムとして汎用性の高い公開ソフトウェア(Skype)を用い、内蔵または外付けのウェブカメラを使用し実施した。ネットワークは両大学内の無線 LAN を使用し、初対面の自由会話として、各約 30 分の会話を記録した。



図 4 多者間遠隔接触場面(日本側)



図 5 二者間遠隔接触場面(海外側)

会話資料は、上の図 4, 5 のようにコミュニケーションの両端をビデオカメラで記録し、交流終了直後に、調査についての印象を口述してもらう形でフォローアップアンケートを行った。アンケートにおいては、対面会話においても行った会話実施時の意識調査(巻末資料を参照)と遠隔会話に対する印象を問う内省調査を実施した。

6.4.3 分析観点

遠隔場面のコミュニケーションの特徴は、その多くが「離れている場所を繋ぐ」際の技術的要因に起因する場合が多い。しかしながら、言語教育の立場から日本語学習者の遠隔接触場面を議論する際には、これらの技術的要因がどのような言語的特徴を産出しているのか、詳細に言及する必要がある。

日本語における遠隔会話を分析した福永他(1993)は、ビデオ会議システムを介したコミュニケーションの円滑な意思疎通を阻害する要因として、画面の画質や大きさの問題、画面の閉塞性、空間の非共有、視線の不一致、距離感と物理的接触の欠如を指摘している。本章では、言語学習において重要となる音声における課題を加え、視覚要因、環境要因、音

声要因の 3 要因を示し、対面性構築のためのコミュニケーションとして特徴的に表れた会話構造及び質問表現を記述する。

また本章では、他章に並び、実際の会話資料を詳細に記述する内容重視の質的アプローチを採る。Hearnshaw(2000)は、遠隔会話調査参加者へのインタビューを中心とした内省的な研究において、設備条件が良くなると学習者が満足するという結果を得ながらも、客観的テストでは学力との明確な因果関係に結びつかなかったことを指摘し、具体的な発話データを観察する内容・文脈中心のアプローチの必要性について触れている。本章においても、言語教育における更なる利用可能性を視野にいれ、実際の会話資料を詳細に記述する分析方法をとる。これにより技術的な制限が言語表出に与える影響を明らかにし、遠隔コミュニケーションにみられる談話の特徴と教育利用の可能性について考察する。

6.5 結果と考察

調査において記録した資料の分析より、遠隔接触場面の阻害要因である視覚要因、環境要因、音声要因のそれぞれに特徴的な言語表現が示された。これらのコミュニケーションを阻害する要因は、質問表現の表出にどのように関わっているのだろうか。以下に、各要因を顕著に示す会話資料を提示し、結果と考察を示す。なお分析対象とする資料冒頭には、会話形式、会話内容、会話開始からの時間数を記す。

6.5.1 視覚要因

遠隔接触場面の特徴であり課題点でもあるのが、視覚情報への依存である。遠隔会話は、音声のみの電話会話やテキストのみのチャットとは異なり、視覚情報を伴う伝達が可能になる点で、より対面会話に近づく。その一方で、画質や映像のずれ等の技術的な制約のために、非言語による反応や情報の送受信が制限されることがあり、特徴的なやり取りが現れると考えられる。ここでは、画質や画面の大きさ、画面の閉塞感、視線の不一致などが原因となって生じたコミュニケーションを視覚要因として分類する。

6.5.1.1 識別性

遠隔接触場面におけるコミュニケーションはその視覚的制約により、画面内の複数の参加者から、特定の話者を識別しにくいという課題を持つ。以下の会話資料 1 は、多者間遠隔会話に見られた会話例である。日本語母語話者 6 名、海外日本語学習者 6 名で行われた多者間遠隔会話の開始部において、海外日本語学習者 6 名全員が自己紹介を終えたあと、

母語話者側の自己紹介が開始された。会話資料 1 は、順番に自己紹介が行われていくなかで、日本語母語話者 NS1 が(自己紹介の)2 番目の順番として発話する場面である。

会話資料冒頭において、母語話者 NS1 は、次の発話者の順番を確認するため、周りの参加者を見回した。その結果、NS1 の隣に座っていた NS2 が、NS1 に手のひらを向けて次の発話者として指名したことから、01 行目の発話が始まっている。なお NS、NNS と表記している箇所は、日本語母語話者全体、日本語学習者全体を指し、話者の視線については坊農・片桐(2005)を参考に、下線で示す。

会話資料 1 多者間遠隔会話：自己紹介 (08:18-09:09)

01		(周囲を見回した後、手を挙げながら)はじめまして:: (2 回会釈
02	NS1	をする) (0.4) えっと(.) 松岡[さき(.)]といます
03	NNS1	[° はじめまして°
04	NS1	っと::いま 21 歳です
05	NS1	(0.4) えっと::A 大学で、日本語教育の勉強をしています
06	NS1	(0.4) 趣味は::書道です
07	NS	お::
08	NS1	(会釈をしながら) よろしくお願ひします
→ 09	NNS1	(4.0) 書道? (フランス語で相談をはじめる)
10	NS	huh
→ 11	NS1	書道わかりますか::
12	NNS2	ん::いいえ↑
13	NS	huh
14	NS1	う::ん(.) 習字↑
15	NNS	huh
16	NS1	(手を動かして筆でなぞる動作をする) <u>なんだろ</u> (隣の NS2 を見る)
17	NS2	(NS1 を見ながら) カリグラフィーだね
18	NS1	(手を動かし) <u>うんカリグラフィー</u> 、 <u>ジャパニーズカリグラフィー</u>
19	NNS	あ:::huh
20	NS1	(2 度大きくうなづきながら) huh

話者の視線：

.... 聞き手を見ている部分

— ジェスチャー空間を見ている部分

~~~~ あらぬ方向を見ている部分

== 伏せ目がちに下を見ている部分

ビデオ会議システムの多くは、会話参加者の顔をモニター上部のカメラから撮像するため、画面にはやや俯いた顔が表示される。その結果、互いにアイコンタクトを得ることが出来ず、不自然な印象を残す場合がある。また、特に複数の話者が参加する会話では、部

屋全体を撮影するため各々の顔が小さく映り、顔の向きや表情までを詳細に伝達することができない。この場合、アイコンタクトや視線等の非言語情報による会話相手の識別が困難となることが予測される。

01 行目で、母語話者 NS1 は、次に自分が発話するということを示すため、画面の先の相手話者に見えるよう挙手をし、話者の認識を促している。自らの発話順を明確に示すというこの行動により、Johnson & Johnson(1989)が協同の条件として述べた「2)対面的な相互交渉」や「3)個人としての責任」が達成され、遠隔会話参加者としての確実なコミュニケーションを試みているといえる。

また林他(1994)は、複数の話者が同一の画面に表示される際、識別性の問題を解決するために、参加者が「方向性言語」(「私」「俺」などの自称方向性言語、「〇〇君」「右上の人」などの他称方向性言語)を用いることを指摘しており、遠隔会話の回数を重ねるごとに方向性言語の使用が増加したことを報告している。01 行目の場合は、具体的に言語化された方向性言語は用いられていないが、相手にわかりやすいように、ジェスチャーと言語を効果的に組み合わせ、自らに焦点を当てている。

会話資料 1 の遠隔接触場面においては、この識別性に特徴づけられた質問が見られる。09 行目の 09NNS「(4.0) 書道?(フランス語で相談をはじめる)」では、母語話者 NS1 の自己紹介にあった「書道」という語彙が分からずに、学習者が戸惑う場面が見られた。このとき、画面を介してその様子を見ていた NS1 が 11NS1「書道わかりますか。」と、相手の不明瞭な反応に対して、理解を確認する質問を行った。この質問に、学習者は 12NNS2「ん::いいえ↑」と答えたため、母語話者側がジェスチャーを用いて書道の説明を開始した。ジェスチャーを用いた語彙の説明は、画面を介さない他の遠隔コミュニケーションとは異なり、遠隔接触場面の大きな特徴となる。

しかし、このやり取りの最後の 19NNS「あ::huh」にみられるように、11NS1「書道わかりますか。」を発端にした語彙の説明に対して、理解を得たというはっきりとした反応は示されず、20 行目で母語話者自身が大きく頷くことで、やり取りを終えている。ここでは、11NS1「書道わかりますか。」という母語話者の質問に、通常ならば 12NNS2「ん::いいえ↑」と答えた NNS2 が再度応答してやり取りを終えることが期待されたが、6 名の学習者グループ内で発話の譲り合いが生じていた。このような多者間会話の課題に対し、調査後に実施したフォローアップインタビューでは「初めにリーダー(司会者)を決めればよかった(仏)」「自分がいつ話し出せばいいのか迷った(日)」という回答があり、Johnson & Johnson(1989)の 5)集団の改善手続きにみられるように、多人数での協同的な学び得るための改善のプロセスが必要であったことが指摘できる。

また 16、17 行目の 16NS1「(手を動かして筆でなぞる動作をする)なんだろ(隣の NS2 を見る)」17NS2「(NS1 を見ながら)カリグラフィーだね」では、隣の参加者に視線を配布することで母語話者グループ内において協同の場が生じ、学習者への語彙説明を達成している。質問を契機としたこの一連の流れには、質問自体に特定の宛先が含まれておらず、画面全



体を対象にやり取りが行われたという特徴がある。そのため、母語話者同士の会話が挿入されているなど、実際に対面していない会話であるからこそその特徴が示された。

話者を特定する手段は、複数の次話者候補者が存在する多人数の対面会話にも表れる。3章での多人数会話の分析にも示したように、複数話者が参加する対面会話においては、話題や知識の所属、応答順、視線や表情等を通して、参加者間の複雑な相互作用が行われている(大場 2012)。対面会話では視線による話者選択が可能であるのに対し、遠隔接触場面では非言語行動を用いた明確な応答者の指定が難しく、次話者の認識や次はどちらのグループが話すかといった判断が困難となった。視覚情報が明確ではない遠隔会話では、不鮮明な画面でも捉えやすい言語的な工夫とともに、コミュニケーションを進めていく必要があると考えられる。

### 6.5.1.2 視線とジェスチャー

接触場面においては、言語表現だけに限定されず、ジェスチャーや身体配置、視線など多様な非言語行動が、情報伝達の重要な役割を担っている。前節において、次話者を選択するための非言語行動を指摘したが、会話資料 2 にみられるような一方の話者からの情報提供場面においても、会話内容を補足するための非言語行動が用いられる。

会話資料 2 は、二者間の会話で日本語学習者 NNS3 が母語話者 NS3 に、日本滞在時に買ったお土産について述べている場面である(NNS3 は、夏休みを利用して日本を旅行したという経験を持つ)。学習者 NNS3 は、不確かな語彙である「カレーの箱」に関し、画面の前で両手を動かして箱の形を作ることで、意味の補足をしながら内容伝達を試みている。

#### 会話資料 2 二者間遠隔会話：日本のお土産 (10:53-11:41)

|      |      |                                             |
|------|------|---------------------------------------------|
| → 01 | NS3  | <u>日本の(.)お土産を(.)買いましたか..</u>                |
| 02   | NNS3 | <u>う::ん(.)はい huh. えっ「と::</u>                |
| → 03 | NS3  | <u>〔何を(.)買いましたか↑</u>                        |
| 04   | NNS3 | <u>う::ん hh(.)comme ça(.)ん:(0.4)食べ物↑[hh.</u> |
| 05   | NS3  | <u>〔hhh.</u>                                |
| 06   | NNS3 | <u>食べ物買いました(0.2)カレー(.)とか=</u>               |
| → 07 | NS3  | <u>=何の</u>                                  |
| 08   | NNS3 | <u>カレー..(四角い箱を手で示す)</u>                     |
| 09   | NS3  | <u>あ↑:::</u>                                |
| 10   | NNS3 | <u>う::ん(.)カレー、〔カレーの箱</u>                    |
| 11   | NS3  | <u>〔パック</u>                                 |
| 12   | NNS3 | <u>うん..</u>                                 |
| 13   | NS3  | <u>あ::カレーの〔箱, うん..</u>                      |



|    |      |                                               |
|----|------|-----------------------------------------------|
| 14 | NNS3 | <u>[(手を横に伸ばし) うど:ん↑ [うどんとそば::とう::ん</u>        |
| 15 | NS3  | <u>[うどん うん、うん</u>                             |
| 16 | NNS3 | <u>え::と、う::んと(.) あっ忘れてしまいました(.) あっうちわじゃない</u> |
| 17 |      | <u>(.) かぜ(扇ぐ動作)° うちわ(.) あっ hh:°</u>           |
| 18 | NS3  | <u>あ(.) 扇子</u>                                |
| 19 | NNS3 | <u>扇子↑ はい扇子買い[ました</u>                         |
| 20 | NS3  | <u>[扇子. あ:::↑</u>                             |

話者の視線：

.... 聞き手を見ている部分

— ジェスチャー空間を見ている部分

~~~~ あらぬ方向を見ている部分

== 伏せ目がちに下を見ている部分

坊農・片桐(2005)は、語りの途中のジェスチャーと視線について「視点の二重性」を指摘しており、エピソードの伝達に際しての話し手の視線は、伝達内容を描写する叙事的視点から、聞き手に働きかける相互行為的視点に移行することを述べている。ジェスチャーを含む場合には、ジェスチャー開始前にジェスチャー空間に向けて視線配布を開始し(叙事的視点)、ジェスチャーが終了する直前に聞き手に視線を配布する(相互行為的視点)ことで、語りの次の応答を相手話者に促しているとされる。

しかし、遠隔接触場面の場合、14NNS3「(手を横に伸ばし) うど:ん↑ [うどんとそば::とう::ん」という質問と、15NS3「[うどん うん、うん」という応答に見られるように、学習者にとって母語話者 NS3 の応答が遅延して聞こえ、発話が重複してしまうことがある。ここでは、14 行目のジェスチャーを伴う質問「(手を横に伸ばし) うど:ん↑」の直後、学習者の発話が終わると想定される箇所(TRP)で NS が応答を開始したが、学習者側にはその応答が遅れて聞こえ、結果的に 14NNS3「うどんとそば::と、う::ん」と 15NS3「うどん うん、うん」が重複した。そのため学習者 NNS3 は、14 行目の発話の最後「う::ん」で聞き手から視線を外しており、母語話者に発話順を促すことをやめている。

二者間会話においては、多者間会話と比較して、視線や頷きなど細かな非言語行動によって意味の補足が試みられており、視覚情報を伴うという遠隔接触場面の特性を有効に活用しているといえる。会話資料 2 のように、技術的な課題により発話の重複が生まれるものの、ジェスチャーが相手からの情報伝達の一部となり、会話を構成していることがわかる。このような対面的な相互交渉は、教室における受動的な学習や音声教材による会話練習では習得しにくく、接触場面における動的なコミュニケーションを通してこそ経験できるものであると考えられる。日本人との接触場面の機会が得られない学習者も、遠隔接触場面の特徴を理解した上で、効果的に利用できることが望まれる。

6.5.2 環境要因

遠隔接触場面の特徴的な点の一つに、会話参加者が自らの場所を移動せずにインタラクションが実現できることが挙げられる。Engestrom(1987)の活動理論では、異なる環境が接することで新たな活動の場が生まれて学習が促進するとされ、日本・海外それぞれの母文化環境において実施される遠隔会話は、より効果的な場の共有となると考えられる。しかしながら、参加者同士が直接顔を合わせる対面会話と比べ、遠隔会話は「空間の非共有」「距離感」と「物理的接触の欠如等」の環境要因に伴う言語現象が指摘できる(福永他 1993)。この問題を克服するための技術研究も多くみられるが、本節では場所を異とすることから生じるコミュニケーションのうち、言語面の表出に焦点を当て特徴的な談話を指摘する。

6.5.2.1 話題領域

異なる地点を接続する遠隔会話は、話者同士が空間を共有する対面会話と比べ、トピックの選択や使用する言語表現に、談話環境の特徴が現れる場合がある。特に母文化環境を移動せずにインタラクションが実現されるという遠隔接触場面では、話題情報の帰属がより明確となる。

以下の会話資料 3 は、多者間会話において、学習者 NNS4 が母語話者 NS4 に「フランス料理は好きですか」という質問を行い、話題を開始している場面である。ここでは 01 行目の質問に関する修復活動(repair)を通して、話題への知識的関与の様子を観察することができる。

会話資料 3 多者間遠隔会話：フランス料理 (14:11-14:47)

-
- 01 NNS4 あ::フランス::(.)フランスの::料理は(0.2)好き↑が:::好きです
 02 か?(日本人のうなづき)フランスの::料理↑
 03 NS4 ° フランス料理↑°
 → 04 NS4 フランス料理は何が[あります
 → 05 NNS4 [食べたこと:::
 06 NNS4 huh
 → 07 NS4 何がありますか↑フランス料理は.
 08 NNS4 う::ん
 → 09 NNS4 Comment dire:::あ::カエル?=
 10 NNS4 =た(.)たくさんあります。
 11 NS4 カエル↑ huh
 12 NNS4 えっとはい(.)カエル
 13 NS4 カエル、へ:::
-

NNS4 は 01 行目「あ::フランス::(.)フランスの::料理は(0.2)好き↑が::好きですか？」において自分の国の料理に関する質問を行い、自らの環境に属した話題を自発的に導入している。会話参加者間に存在する知識量(Epistemic)の差について言及した Heritage(2012ab)は、話し手と聞き手の情報交換において、話題情報に関わる知識差を解消するために「質問」が行われることを示し、質問の周辺で話し手と聞き手の知識の勾配が明らかになることを指摘している。ここでは、01NNS4「あ::フランス::(.)フランスの::料理は(0.2)好き↑が::好きですか？」と、‘NS4 の食事経験’について問う立場から質問を行っている。サックス他(2010)は、会話分析の知見のなかで、コミュニケーションのトラブルの要因には、「理解に関する要因」と「聞き取りに関する要因」が存在するとしている。このとき応答者である NS4 は、03NS4「° フランス料理↑°。」と、前発話の一部を繰り返すことで、このコミュニケーションのトラブルが「聞き取りの問題」ではないことが理解できる。その後、質問の前提となる‘フランス料理’について十分な知識を保持していなかった NS4 は、学習者がフランス料理に関する知識を持っていることを推測し、04NS4「フランス料理は何があります」と質問を行った。このやり取りを通して、質問自体の知識差(フランス料理を食べたことがあるか)と、質問の前提となる話題情報に関する知識差(フランス料理とは具体的に何か)が、混在していることがわかる。

一方で学習者である NNS4 は、05 行目で最初の質問であった 01NNS4「好き↑が::好きですか？」の部分で、05NNS4「食べたこと:: (がありますか)」へと言い換えている。これにより、明確化(聞き取りの問題への対処)し、言いかえ(理解の問題への対処)を試みていることから、03NS4「° フランス料理↑°。」を単に聞き取りに関する問題としてではなく、理解に関する問題とも認識し応答が組み立てられたことがわかる。

また 04NS4「フランス料理は何が[あります]」と 05NNS4「[食べたこと::]」の発話が重なるこの部分では、母語話者側からは‘フランス料理の知識’、学習者側からは‘NS の食事経験’という 2 つの知識勾配に対する質問が、双方から行われている。この発話の重なりは、音声の伝達に時差のある遠隔会話の特徴であるとも捉えられ、07NS4「何がありますか↑フランス料理は。」という再質問を生成させるとともに、再度発話の精緻化が行われている。

このように遠隔接触場面では、質問と応答のやり取りが通常の対面会話よりも複雑になる点が指摘できるが、相手話者の言語環境に移動することなく自らの環境に属してコミュニケーションを行うという状況から、話題情報への帰属意識が高まる可能性もある。この特性は、言語的に優位ではない学習者も、母国の話題を自然な形で提供しやすいという利点に繋がる。特に、初級段階の学習者や母語話者との接触経験が少ない学習者にとって、言語学習の機会としてだけでなく、母語話者との情報交換という実践的经验としての価値を持ち、遠隔接触場面の教育的位置づけが期待できる。会話資料 3 のように、接続の際に学習者側からも話題を提供することにより、協同学習の概念である「1) 互恵的な相互依

存」(Johnson & Johnson1989)が達成され、学習者であっても情報提供者としての役割を担って会話を拡張していくことができると考えられる。

6.5.2.2 母語の使用と意味交渉

接触場面において、会話を維持していくことは容易ではなく、母語話者側・学習者側の両者において様々な工夫が行われている。会話資料 3 では、09NNS4「Comment dire::あ::カエル?」(Comment dire=何と云えば良いだろう)の日本語の語彙探索を行う質問において、学習者側の母語使用が見られた。遠隔接触場面では、相手に対する空間の臨場性、現実性が欠如し、国内・海外の両環境において母文化の影響を受けやすいと考えられる。

二者間の遠隔接触場面では、これまで「少しの言語的な逸脱であれば母語話者側は訂正を回避する、または一方的に話を進めてしまうという調整回避意識が働く(意味交渉を積極的に行わない)」ことが報告されている(尹 2004b)。しかしながら、会話資料 3 の多者間でのコミュニケーションでは、進行を妨げずにより明確なやり取りを成立させるために、母語話者側からの意味確認が見られたと考えられる。

母語使用や意味交渉は、協同学習の 4) 社会的スキルや運営スキルの概念(Johnson & Johnson1989) に該当し、遠隔接触場面でのやり取りを通して、語彙や内容の意味交渉、またミスコミュニケーションが生じた際にどのような言語行動を取ることが適切であるか等、問題に対する対処を経験的に習得することが可能となる。これは、対面会話においても出現可能なプロセスであると考えられるが、学習者のなかには「対面よりもビデオカンファレンスを用いた会話のほうが緊張しない、話しやすい」と回答する者もあり、学習・習得を目的としたコミュニケーションでは、このような心理的影響も勘案する必要があるだろう。

また一方で、一般的に会話分析の手法においては、間や言いよどみなどが起こった場合は、コミュニケーションの中で何らかのトラブルがあったとみなして会話構造を読み解く。しかし遠隔接触場面においては、よくみられる音声的トラブルと判断されてしまったり、尹(2004ab)のいう調整回避のために、気づいていても確認をしない場合がある。そのため、遠隔接触場面の会話は、場面を異にするという特徴に伴う言語表現を念頭に分析を進めることが大切となる。

6.5.3 音声要因

近年では、高速ネットワーク回線、パソコンの処理能力の高さ、マイク・スピーカーの品質の向上等により、遠隔コミュニケーションにおける音声的な障害は、日々改善されている。しかしながら、世界各地の海外日本語学習を視野に入れた場合、実施環境は必ずしも技術的に恵まれた場所だけではない。遠隔会話は、対面会話と異なり、接続状況や相手

話者の環境により、映像と音声のずれやハウリング、接続不良等の音声的な問題を伴う。これらは発話内容やコミュニケーションの方法に直接影響するだけでなく、一定以上の音質で提供される音声でなければ、効果的な言語学習に結びつかない場合がある。そのため、以下に音声要因から生じる特徴的な談話を抽出し、遠隔接触場面で観察され得る会話構築を指摘する。

6.5.3.1 沈黙と話者交替(turn-taking)

会話において長い沈黙は、会話進行に伴う何らかのトラブルを示すと同時に「次にどちらの話者も発話することができる位置」として認識される。遠隔コミュニケーションにみられる沈黙は、画面の停止や音声のハウリング等を伴い、対面会話よりも長く生じる場合がある。Sacks & Schegloff & Jefferson(1974)は、発話の順番交替は、相手の発話の順番移行適切場所(TRP)を予測することで行われることを指摘している。沈黙の発生と処理過程をこの見解から捉えると、ハウリング等の音声的な問題が生じる遠隔会話では、標識認識や順番交替箇所の予測が困難であると考えられる。そのため話者交替に関連するインタラクションの問題が発生し、両話者が発話順番を取らない沈黙の時間が生じる可能性がある。

以下の会話資料 4 は、休日の過ごし方について話している二者間会話である。母語話者からの「休みの日は何をしていますか」という質問に対し、学習者が回答をし終えたところで 14 秒の長い沈黙が発生した場面である。

会話資料 4 二者間遠隔会話：授業開始時期 (18:12-19:17)

| | | |
|------|------|----------------------------------|
| 01 | NNS5 | 友達を見:ま::す(.) 見に行きま::す |
| 02 | NS5 | うん |
| 03 | NNS5 | あ:: (3.0) 彼::の↑家に行きます(.) うん. |
| 04 | NS5 | ん:: |
| 05 | | (14 秒の沈黙) |
| → 06 | NS5 | いま(.) 学校は(.) 授業は(.) 終わりました(.) か↑ |
| 07 | NNS5 | あ::はい(.) あ::い::一週間から::終わりました |
| 08 | NS3 | <u>う</u> ::ん |
| 09 | NNS5 | うん (0.2) でも [:: |
| 10 | NS3 | [じゃあ::テスト <u>も</u> :終わりました[か. |
| 11 | NNS5 | [あ::はい |

ここでは 05 目にみられる 14 秒の沈黙のあと、06 行目で母語話者 NS が 06NS5 「いま(.) 学校は(.) 授業は(.) 終わりました(.) か↑」と質問表現を用いて新しい話題を切り出している。

初対面の話者関係において、長い沈黙や発話の遮りは回避されるべき行動とされるが(Sacks & Schegloff & Jefferson 1974)、14 秒の沈黙の間、NS5 と NNS5 は画面を直視しながらも、何も発話を試みなかった。次に誰が話し出すのかという課題について、佐藤他(2011)は、多者間遠隔会話において、話者の視線の向きや動きによって相手話者の映像が切り替わるよう実験的に設定したところ、発話のアドレッシング(誰に向けて発話しているか)や次話者の選択が明示的に行なわれ、発話開始時の重複も抑制されたことを報告した。しかしながら会話資料 4 では、沈黙の間、両話者ともに画面を自然に直視したままであり、どちらが話し出すかを窺っているようには見えなかった。接続の悪い環境や物理的に場を共有していない状況においては、長い沈黙が必ずしもトラブルに直結するわけではないと考えられる。フォローアップインタビューにおいても、「遠隔会話のほうが緊張しない」という回答があり、このような沈黙の発生や沈黙回避の現象を踏まえ、対面会話の代替案としての教育利用には留意する必要があるといえる。また上の資料からは、質問によって応答を要求することで、話題の方向性や応答者が話し出すタイミングを明確に示すことが示された。質問が応答を要求する発話であることから、沈黙後の会話構築として効果的であった可能性が考えられる。

6.5.3.2 相槌表現と発話重複

遠隔接触場面においては、映像と音声はずれ、音声が遅延して聞こえる場合がある。このようなやり取りでは、相槌などにより短く頻繁に音声が行き来する箇所に、発話重複が起こる可能性がある。

会話資料 5 は母語話者 NNS6 が「何で(0.2)日本語を(.)勉強します↑か」という質問をきっかけに、日本語学習を始めた理由を学習者に問う場面である。学習者が日本語学習を開始した時のエピソードを語り始めるが、母語話者の相槌が不自然な位置で学習者の発話に重なってしまい、学習者の応答が途切れている。

会話資料 5 二者間遠隔会話：日本語学習を始めた理由(07:47-08:04)

| | | |
|----|------|--------------------------------------|
| → | NS6 | 何で(0.2)日本語を(.)勉強します↑か |
| | NNS6 | ずっと::実は::(.)あ::う::ん(1.0)に(.)二年前から:: |
| | NS6 | はい |
| 01 | NNS6 | うん(1.0)に(.)二年前日本語の勉強を始めたんですが::あ::その前 |
| 02 | NNS6 | あ[::日本のこと[::は |
| 03 | NS6 | [はい. [はい. |
| 04 | NNS6 | あ::全然(.)あまり知らなかった::です. |
| 05 | NS6 | #うん# |
| 06 | NNS6 | うん(.)で[も:: |

発話と相槌の重複について、永田(2004)は、相手の発話の途中で重複して打たれる相槌は、会話全体にみられる相槌の 20%前後であるとし、「はいはい」のような反復型の相槌は、理解や同意を積極的に表明することから、話者交替のための意思表示として機能することを述べている。遠隔会話の場合、接続状況により、適切な個所で打たれた相槌が遅れて聞こえる場合があり、会話資料 5 においても、フランス側の音声の受信が映像よりも遅れたことで、本来のポーズの箇所から外れて相手の発話に重複して聞こえる形となった。経験を問うような質問において、エピソードを語るために長い発話位置を確保する必要がある学習者にとっては、発話途中の不自然な位置に相槌が重なると話を継続することが難しくなるといえる。

また非常に興味深いのは、発話重複の個所である。会話資料 5 の発話の重なりは、会話資料 4 の 09 NNS5「うん(0.2)でも[::]」、10 NS3「[じゃあ::テストも:終わりました[か.]」、11 NNS5「[あ::はい」のように、順番移行適切場所(TRP: 現在の発話が完了し、次の発話への移行が可能と見なされる位置)が予測できたところで観察されている。つまり遠隔接触場面では、画面を介した間接的なコミュニケーションを通して、聞き手が質問の意図を予測した位置が明確に示されることが指摘できる。

遠隔接触場面では、音声の遅れによって発話重複や同時発話、不自然なポーズが起こり、母語話者・学習者の両者に適切な対応が望まれる。しかしながら言語運用の習得に関しては、間が生じるという遠隔コミュニケーションならではの状況を活かし、学習者が考えながら話そうとする機会を尊重しながら、効果的な学習に結び付けられる可能性があるといえる。

6.6 おわりに

6.6.1 対面性構築と学習効果

本章では、遠隔接触場面を日本語学習者と母語話者の将来的なコミュニケーションの一端として取り上げ、他地点を繋ぐ際の様々な制約が、どのような特徴として現れるのかを記述した。結果においては、遠隔接触場面の質問表現の特徴を映し出す要因を、視覚、環境、音声要因の 3 種に分類し、各要因に伴う会話構築を具体的な資料をもとに記述した。近年、言語教育における CMC の利用は広く普及しているが、コンピュータを用いた活動の実際や授業報告に焦点が当てられることが多く、コミュニケーションの詳細を記述したものはまだ少ないといえる。技術的な制約を伴う遠隔接触場面も、学習者自身がその談話の特徴を

理解することで、日本語母語話者との対面接触の機会が限られる環境においても、コミュニケーション能力を高めていくことができる。また目標言語の使用機会が確立されることで、日本語学習者の学習動機や学習意欲の継続にも繋がると考えられる。

また質的な分析を通して指摘した現象は、「対面ではない状況」を補う対面性構築の言語現象として指摘することができ、多様化するコミュニケーションの中での会話構築の力として、更なる日本語学習の可能性を提示できるのではないだろうか。調査参加者のフォローアップ・アンケートでは、「情報量の多い対面会話よりも遠隔会話の方が自分の日本語に集中できた」という指摘もあった。技術的な制約に起因する談話の特徴も、時に学習を効果的に支えるものとなり得るだろう。またインタビューにおいては、大学で日本語を専攻していても「日本語学習を役立てる機会やネットワークがない」という回答もあり、教室内の利用だけではなく学習者が主体的に取り組めるような基盤作りも必要となる。

また海外での授業実践例として、Higashi & Koishi(2009)は、ビデオカンファレンスシステムを利用した日本との共同授業の実施を報告している。授業では、日本の大学生に向けプレゼンテーションと質疑応答を進行し、既存カリキュラムとの調整により頻繁に交流できない期間は、メール交換等の個人間のアクティビティーを加えることで継続的なコミュニケーションに努めている。このような教育現場での実用化に関しては、時差や設備等、各学習環境に応じて様々な課題が散在しており、ニーズに合わせた活用方法の検討が必要となる。

6.6.2 新たな談話場面としての可能性

近年の ICT 環境の充実の反面で、遠隔コミュニケーションの技術を教育活動へ積極的に応用するには時間を要する。特に語学教育の場合、一時的な利便性だけではなく、安定した音声の保証や、実施による学習効果が見込まれることが重要な条件となる。

現在では多くの日本語教材が出版され、学習者側が自ら学習方法を選ぶ時代になった。しかしながら、テキストを中心とする静的なインプットが充実する反面、学習環境を考慮した動的なインプット・アウトプットに焦点が当てられる機会は少ない。学習者自身がコミュニケーション場面を開始・選択することができる遠隔接触場面は、限られた教室環境や日本語母語話者の少ない地域において、今後も重要な学習環境となり得るだろう。またそれに伴い、これまで国内・海外や教室内・教室外と二分化してきた日本語談話環境への認識も徐々に変えていく必要がある。

遠隔日本語教育の実用化には、本章で挙げたような特徴的なコミュニケーションへの課題が残されている。技術問題から語学学習としてのクオリティ(音声、音質、画像)が解決されても、視線や話者交替など、遠隔場面がもたらす対面性構築のコミュニケーション行動は、どのような場合にも特徴的に表れるだろう。これらを新たな日本語談話場面の一つとして認識し、対面場面との違いを把握することで、日本語学習のツールや日本語コミュニ

ケーションのバラエティがさらに広がってゆくと考えられる。また対面授業での明示的指導と CMC の両方を行う「ブレンド型授業」の可能性も議論してゆく必要があるだろう。

このように、本章では、教育機関に設置されたビデオカンファレンスシステム、及び学習者が日常的に実現可能なビデオカンファレンスソフトを用いて、具体的な遠隔コミュニケーション資料を収集し、分析を行った。遠隔接触場面は、話者間の知識差が大きく、質問―応答を介した情報交換により、対面会話よりも積極的な会話参加を望める可能性を持つ。また直接的な移動を伴わず経済的である、インターネット環境が整えば場所を問わない等の利点から、ビジネスの場でも多く利用されており、日本語学習者が将来的に直面する談話場面であると考えられる。授業への応用という教育的観点だけではなく、学習者の実生活に根ざした言語指導をする上で、今後可能性が広がる談話場面の一つとして着目してゆくことが大切だと考える。

終章

7.1 本研究の成果

本研究は、日本語母語話者と学習者の会話について、話題や参与役割など会話内の情報構造と関わる質問表現を対象に、接触場面の多様化に着目した語用論的側面の考察を行うことを目的とした。各章を通して、日本語学習者が接し得る日本語談話環境の記述を詳細に行うとともに、状況、参加者の属性、環境の違いによって、特徴的に現れた質問表現とその周辺の会話構造を記述することを試みた。以下に、各章の結論についてまとめていく。

まず第二章、三章、四章では、日本語の自然談話場面における質問表現の使用を考察した。第二章では、国内自然談話調査をもとに、初対面接触場面の会話にみられる質問表現の様相を考察した。初対面会話においては、相手の所属や関心、文化的側面に関する情報を持たないため、共通話題を探索しながら会話が進行する。質問表現は、「情報を得るための発話」として話者間の情報構造に深く関わることから、話者の属性が異なる場面を分析したことにより、特徴的な表出を記述した。特に本章では、日本語能力に差を設けた中級学習者と母語話者、上級学習者と母語話者、母語話者同士という 3 設定の会話を比較することで、談話が進行する過程や談話管理がどのように変化するかを明らかにした。さらに、質問表現に 4 つの談話展開機能(同意・同調を求める機能、意味交渉を求める機能、事実の情報を求める機能、意見や感想を求める機能)を設定したことにより、各会話の質問使用に大きな特徴が表れた。

また話題導入に関わる質問表現では、質問による話題導入の頻度、情報の所属を表す話題領域について分析を行った。三牧(2013)は、初対面会話は、会話相手に関する基本的な情報収集から開始され、待遇表現や話題選択に関しても、既存の背景知識を活用せず協働的に会話を遂行すると述べる。特に本章においては、各会話 30 分という長時間の資料を用いて、初対面会話の冒頭部分に見られる情報交換から話者関係構築の過程まで、情報の授受に関わる質問表現をより具体的な資料をもとに提示することを試みた。これまでの先行知見において、質問表現は「相手の情報を得るための機能」として質問－応答の短い断片の分析に留まっていたが、各会話 30 分という長時間の資料を比較・検討することにより、質問表現の談話展開の中での働きを捉えることができた。

第三章では、事前に共有情報のある母語話者同士の会話を対象に、会話分析の立場から分析を試みた。共有する情報があるやり取りの場合、事前情報を前提に、会話分析におい

ては逸脱的とみられる質問表現が表出する。本章では、親しい二者間の会話から、質問の多義性による発話連鎖の飛躍や応答の回避が見られたこと、多者間会話から、質問の重なりによる次話者選択の現象を論述した。

質問の多義性の事例は、質問と応答が、異なる話者によって行われている協働的な連鎖であるということを改めて提示する資料となった。一つの質問に複数の解釈があるということは、質問自体が含意をもって複数の発話意図を備えていたことと、応答者がある質問を多義的に解釈したという 2 つの場合がある。これに対し、本章では実際の資料にみられる優先・非優先の応答表現を確認しながら、応答順を非優先的な構造に入れ替えることにより、より会話内容が発展した事例を観察した。

また、多者間会話においては、次話者選択の手段として質問表現が用いられる構造を指摘した。次話者の選択は、次の発話候補者の名前を含む質問を行う、ある一人の発話者が得意な領域の質問を行うなどの行為を通し、明示的・暗示的に行われる。次話者選択に関わる問題を扱った実証研究はまだ浅く、複数の聞き手には立場の異なる参与役割が割り振られることは指摘されていたが、実データの分析は非常に限られた研究に留まる(榎本 2009)。本章では、質問による次話者選択が行われている事例のうち、さらに逸脱的な例として、複数の次話者による次発話の競合の場面に見られる質問の重なりを考察した。その結果、質問を重ねることによって次話者を階層づける、現話者を次話者に再度指定する、選ばれていない参加者が次話者として自己選択するといった、応答位置の次話者による積極的な会話参加を記述した。こうした質問者と応答者の両発話からの考察により、会話参加者が質問を通して何を行おうとしているのか、言語運用面での質問表現の語用論的な役割を示した。

第四章では、海外における接触場面の実践的研究を提示した。本章では、近年の日本語教育において日本語談話の場面、状況、話者の属性が変化していることを背景とし、海外で採取した日本語談話資料として質問表現の様相を分析した。本章の資料は、第二章の資料と同条件(調査時間や話者関係)で調査を実施していることから、国内・海外における接触場面の比較という観点から考察を行った。その結果、国内資料に比べ「学習者からの質問表現が多用された」、「学習者側(文化的ホスト)の話題領域を選択することが多い」、「質問形式での話題導入が頻繁に見られた」という特徴を指摘した。

接触場面の会話における談話管理には多くの研究が蓄積されているが、こうした国内外の談話環境に着目した研究は未だ少ない。本資料で特徴的であったのが、「学習者からの質問表現が多い」、「学習者側の話題領域が多く選択される」ことであり、情報の帰属によって、話者の会話参加の役割や言語使用が変化する可能性が示された。特に海外における接触場面は、日本語母語話者よりも学習者のほうに帰属する情報が多いという特殊な環境となり、情報の帰属と話者の参与役割が交差した、複雑なコミュニケーションを行っていることを記述した。

本研究においては、日本語談話を自然談話としてだけでなく、日本語学習者の周囲に

存在する様々な場面を含むと捉え、第五章および第六章では、制度的状況である教室談話と遠隔談話を分析の対象とした。

まず第五章では、日本語学習者が学習過程に接する談話として、教室談話にみられる質問表現を考察した。教室談話における質問研究は、古くより教師の発問研究として、授業技術の向上のための知見が蓄積されてきた。本章では、教師の質問が作り出す制度的談話の特徴に触れながら、教室という場で用いられているコミュニケーションを、母語話者・学習者の接触場面的一端として詳細に分析することを試みた。分析においては、実際の授業資料を通して、教室談話と自然談話の比較、学習者の質問行動のプロセスについて考察を行い、特に学習者の質問行動については、質問が完全に表出した場合に加え、これまで研究の対象とすることが難しかった「部分的に表出した質問」についても取り上げ、日本語学習場面における質問表現の様相を記述した。この様な質問のプロセスに焦点を当てることで、接触場面における質問の表出を、より学習者の視点に近い立場から記述した。

最後に、第六章では、遠隔接触場面における質問表現の表出を考察した。遠隔接触場面は、学習者にとって将来的にさらに身近なコミュニケーション場面となるが、談話研究として取り上げた知見は非常に少ない。その理由として、時差や実施準備の煩雑さ、ネットワーク環境等から、分析可能な円滑な会話が達成しにくいという点が考えられる。しかしながら、本章ではこのような遠隔接触場面も接触場面的一端と捉え、コミュニケーションの阻害要因として、視覚要因、環境要因、音声要因という3つ観点を分類し、特徴的な質問の使用を記述した。その結果、質問が阻害要因を克服し対面性を構築するためのストラテジーとして機能し、コミュニケーション上の問題に対処しながら情報交換を達成していたことを記述することができた。

本研究では、質問という一つの言語表現を中心に、日本語母語話者と学習者の接触場面に焦点を当て考察を進めた。質問表現は、話者の自発的な発話(何らかの発話に付随するものではない発話)であることから、その表出には、個人や文化による差が見られるという指摘もある。例えば、「会話スタイル(conversational style)」について主張した Tannen(1984)は、異文化の背景を持つ会話参加者間において、解釈の基準が文化的に異なるために、コミュニケーションに支障が生じる可能性がある」と述べている。Tannen(1984)は対人関与(involvement)の立場から、割り込みが多く、質問や話題シフトを頻繁に伴う「高関与スタイル(high-involvement style)」や、控えめなやり取りである「高配慮スタイル(high-considerateness style)」を指摘し、同じ英語話者でも民族や出身地域によって会話のスタイルが異なることを述べた。同様のことが、おそらく本研究が示した質問表現の特徴だけではなく、話題の導入や転換の仕方、話す速度、語り、イントネーションなどに対しても指摘できるだろう。しかしながら、本研究が明らかにしたのは、こうした会話スタイルのバリエーションではなく、質問表現が情報構造や状況を踏まえ、会話内で質問以上の語用論的な役割を果たしているという点である。世界中の言語話者が対象となる日本語教育の領域の中で、各人の言語使用を貫く汎用的かつ類型的な主張には至らなかったものの、日本語会話における質問表現

が持つ多様性や使用の実際に言及することを目指し、多様な環境における質問表現の使用を記述した。現在まで、多くの実証的研究により接触場面研究が蓄積されてきたが、談話を広義に捉え、教室場面や ICT(Information and Communications Technology)との接点を横断的な視点で捉えたものはまだ少ない。今後、国内海外の様々な日本語教育機関にて事例分析の蓄積を行い、より体系的な記述へと向かうよう努めることが必要だと考える。

7.2 日本語教育への応用と今後の課題

本研究では、日本語学習者が接し得る多様な場面における質問表現の語用的側面を記述した。ここでは、本研究の日本語教育への応用と今後の課題について考察する。

近年の日本語教育において、語用論的項目の指導は、多くの教材において試みられており、日本語能力の高低を問わず、様々な授業実践が報告されている。しかし、実際の指導場面においては、教室内という限られた環境で、場や状況に起因するストラテジーや談話における機能的側面を提示し身に着けることは非常に難しい。

本研究の成果から日本語教育に還元できることには、談話場面のバリエーションに伴う表現機能の提示が挙げられる。学習者自身が、談話場面の違いによって質問表現の使用が異なること、質問表現が単に情報を要求しているのではなく、話題を導入したり相手にターンを譲渡しているという、質問表現の機能的な役割に気づくことで、机上の学習から真のコミュニケーション場面へと発展していけると考える。特に文法・文型学習を通し、知識の積み重ねがある学習者は、質問発話の表現機能の多様性を知ること、会話への積極的な参加が可能になり、より高い言語運用能力が身に付くと考えられる。

また語用論的知識の背景にある社会的文化的、状況的知識に関し、接触場面の機会の少ない学習者には、自分や他者の話し方をモニターし、分析的な視点を養う活動が望まれる。特に、海外学習者にとっては、映像教材や、第六章で論じた遠隔接触場面の機会を積極的に設けることで、より談話の場面性を認識することができると考えられる。

本研究が対象とした質問表現は、「問う」という行為の中で、知らないという状態が知っているという状態に変わる、能動的な発話であるといえる。会話の中で話題を導入し、話者間の参与関係を位置づける質問表現は、学習者が会話に参加し、自ら情報を得て会話を方向付けるために重要な発話となる。主体的な学習者を育むためには、そうしたアウトプットに関わる言語行動、またそれを実践できる環境づくりを目指していかなければならないだろう。

これらの日本語教育への応用に対し、教育的・学術的な主張を強めるためには、本研究の課題として、更なる資料の充実が求められる。本研究は、談話場面としての多様性は提示できたものの、各資料は非常に限定的なものである。特に海外談話環境や教室環境に関

しては、引き続き他の事例と比較・検討を続けていく必要がある。また本研究の会話参加者は、日本語母語話者、学習者ともに、大学生・大学院生という限られた属性であった。日本語話者には、社会人、高校生等、多様な属性の参加者が考えられ、他資料についても検証していかなければならないと考える。今後も、日本語母語話者と学習者の会話における質問表現における更なる考察を進め、様々な視点からコミュニケーションの在り方を分析・記述することに努めていきたい。

巻末資料

会話調査実施後のフォローアップアンケートは、以下の通りである。

【日本語母語話者対象】（回答は1から5の5段階評定）

1. 今回の会話はよく話せた。
2. 会話の録音機材が気になった。
3. 会話を続けようとした。
4. 相手の日本語レベルに応じて、ゆっくり話した。
5. 相手の日本語レベルに応じて、簡単な語彙を選んだ。
6. 相手の日本語レベルに応じて、文法的に正しく話した。
7. 自分が聞き手に回り、相手の意見や考えを引出した。
8. リラックスした雰囲気を作った。
9. 相手の情報を得るために、積極的に質問した。
10. 相手の意見に同意・同調するようにした。
11. 相手の話している内容が理解できないときは確認した。
12. 相手を楽しませようとした。
13. 相手が話しているとき、うなづいたり相槌を多く行った。
14. 相手の語彙が間違っているときは訂正した。
15. 相手の感情をくみ取った。
16. 相手がよく知っていそうな話題を選んだ。
17. 相手が内容をうまく伝えられないときも、最後まで聞いていた。
18. 流行語、俗語などは使わなかった。
19. 相手に情報を提供するほうが多かった。
20. 相手の意見を尊重した。

【日本語学習者対象】（回答は1から5の5段階評定、必要に応じ調査者が口頭で翻訳）

1. 今回の会話はよく話せた。
2. 会話の録音機材が気になった。
3. 会話を続けようとした。
4. 相手に分かりやすいように、ゆっくり話した。
5. 相手に分かりやすいように、簡単な語彙を選んだ。
6. 相手に分かりやすいように、文法的に正しく話した。
7. 自分が聞き手に回り、相手の意見や考えを引出した。
8. リラックスした雰囲気を作った。
9. 相手の情報を得るために、積極的に質問した。
10. 相手の意見に同意・同調するようにした。
11. 相手の話している内容が理解できないときは確認した。
12. 相手を楽しませようとした。
13. 相手が話しているとき、うなづいたり相槌を多く行った。
14. 相手の言葉がわからないときは質問した。
15. 相手の感情をくみ取った。
16. 相手がよく知っていそうな話題を選んだ。
17. 相手が内容をうまく伝えられないときも、最後まで聞いていた。
18. 流行語、俗語などは使わなかった。
19. 相手に情報を提供するほうが多かった。
20. 相手の意見を尊重した。

参考文献

- 青木直子(2009)「学習者オートノミー概論」『授業がかわる CEFR と学習者オートノミー』61-77.
- 秋田喜代美(2008)『改訂版 授業研究と談話分析』財団法人放送大学教育振興会.
- 安達太郎(1999)『日本語疑問文における判断の諸相』くろしお出版.
- 東洋・中島章夫(1988)『授業技術講座 基礎技術編 2 授業を改善する：授業の分析と評価』ぎょうせい.
- 家村伸子(1993)「日本語否定疑問文の応答に関する中間言語研究」『日本語教育』81, 81-92.
- 生田淳一・丸野俊一(2005)「教室での学習者の質問生成に関する研究の展望」『九州大学心理学研究』6, 37-48.
- 生田裕子(1999)「フランスの大学におけるノンスペシャリスト対象の日本語教育—グルノーブル第3大学での実践報告—」『人文科学研究』28, 127-146.
- 岩田夏穂(2005)「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化—非対称的参加から対称的参加へ—」『世界の日本語教育』15, 135-151.
- 上野直樹・ソーヤーりえこ(編著) (2006)『文化と状況的学習: 実践、言語、人工物へのアクセスデザイン』凡人社.
- 宇佐見まゆみ(1993)「初対面2者間会話における会話のストラテジーの分析—対話相手に応じた使い分けという観点から—」『学苑』647, 37-47.
- 宇佐見まゆみ・嶺田明美(1995)「対話相手に応じた話題導入の仕方とその展開パターン—初対面二者間の会話分析より—」『名古屋学院大学日本語学・日本語教育論集』2, 130-145.
- 宇佐見まゆみ(2007)「改訂版：基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese:BTSJ)2007年3月31日改訂版」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』平成15-18年度科学研究費補助金基盤研究B(2)研究成果報告書(課題番号15320064), 17-36.
- 内田安伊子(2009)『判定質問に対する返答—その形式と意味を結ぶ談話規則と推論』ひつじ書房.
- 榎本美香(2009)『日本語における聞き手の話者移行適格場の認知メカニズム』ひつじ書房.
- 大場美和子 (2012)『接触場面における三者会話の研究』ひつじ書房.
- 大平未央子(2000)「日本語の母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互理解の構築—関係性理論の視点から—」『日本語教育』105, 71-79.
- 大平未央子(2001)「フォーリナートーク研究の現状と展望」『言語文化研究』27, 335-354.

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社.
- 岡崎眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社.
- 小川貴士(編)(2007)『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版.
- 加藤好崇(2010)『異文化接触場面のインターアクション』東海大学出版会.
- 神尾昭雄(1990)『情報のなわ張り理論—言語の機能的分析』大修館書店.
- 神尾昭雄(2002)『続・情報のなわ張り理論』大修館書店.
- 河内彩香(2003)「日本語の雑談の談話における話題展開機能と型」『早稲田大学日本語教育研究』3, 41-55.
- 金シミン・赤堀侃司(1997)「日本語学習者を対象にしたコミュニケーション方略のトレーニング効果の分析」『日本語教育』93, 49-60.
- 串田秀也(1994)「会話におけるトピック推移の装置系」『現代社会理論研究』4, 119-138.
- 串田秀也(1995)「トピック性と修復活動—会話における「スムーズな」トピック推移の一形式をめぐって—」『大阪教育大学紀要』44(1), 1-25.
- 串田秀也(1995)「会話のトピックはいかに作られていくか」谷泰(編)『コミュニケーションの自然誌』173-212, 講談社.
- 串田秀也(2007)「報告：第16回研究大会ワークショップ 日本語会話におけるWH質問-応答連鎖」『社会言語科学』9(2), 130-134.
- 串田秀也(2008)「指示者が開始する認識探索—認識と進行性のやりくり—」『社会言語科学』10(2), 96-108.
- 久保田賢一(2003)「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15, 12-18.
- 熊谷智子・木谷直之(2009)「質問者に直接返されない〈回答〉—三者面接調査における連鎖構造—」『社会言語科学』12(1), 149-161.
- 国際交流基金(2010)『2009年度海外日本語教育機関調査』国際交流基金.
- 国際交流基金(2013)『2012年度日本語教育機関調査』国際交流基金.
- 国立国語研究所(1960)『話し言葉の文型1—対話資料による研究—』秀英出版.
- 国立国語研究所(1987a)「談話行動の諸相 座談資料の分析」『国立国語研究所報告』92, 三省堂.
- 国立国語研究所(1987b)『日本語教育映画基礎編 総合文型表』日本シネセル株式会社.
- 木暮律子(2002)「日本語母語話者と日本語学習者の話題転換表現の使用について」『第二言語としての日本語の習得研究』5, 5-23.
- 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史(1996)「日本能力の新しい測定法『SPOT』」『世界の日本語教育』6, 201-236.
- 小柳かおる(2006)「混合環境(自然習得+教室習得)における日本語習得」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』ア

- ルク.
- 近藤安月子・丸山千歌・東伴子・バルバラ・ピッツィコーニ(2008)「日本と海外の日本語教育機関の教育連携の模案—短期交換留学プログラムの学習者アンケートから—」『小出記念日本語教育研究会論文集』16, 69-80.
- 斉藤里美(1989)「日本語教育における疑問文・質問文—コミュニケーション上の機能からみた日本語教材の課題—」『日本語学』8月号, 41-56.
- 坂井美恵子(1996)「教室内のペア会話における日本語学習者の談話分析：日本語母語話者と学習者の会話との比較」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』6, 29-41.
- 坂元昂・水越敏行(1978)『授業技術の開発5 発問構成の新技術』明治図書出版株式会社.
- 坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村上京子・森山新(編)(2008)『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク.
- 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク.
- 佐久間まゆみ(1987)『「文段」の認定の一基準Ⅰ—提題表現の統括—』『文芸言語研究 言語篇』11, 89-135.
- 佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一(編)(1997)『文章・談話のしくみ』おうふう.
- 佐久間まゆみ(2003)「文章・談話における『段』の統括機能」佐久間まゆみ(編)『朝倉日本語講座7 文章・談話』朝倉書店.
- 櫻井直子・東伴子(編)(2012)『CEFRB1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2011 年度活動報告書』国際交流基金さくらネットワークチーム日本語普及活動助成報告書.
- 佐々木由美(1998)「初対面の状況における日本人の『情報要求』の発話 同文化内および異文化コミュニケーションの場面」『異文化間教育』12, 110-127.
- H.サックス・E.A.シェグロフ・G.ジェファソン(2010) 西阪仰(訳)『会話分析基本論集—順番交替と修復の組織』世界思想社.
- 佐藤良・坂本孝丈・兵藤幸与・石川智之・市川淳・後藤知彦・竹内勇剛 (2011)「円滑な会話を実現する多人数ビデオチャット環境の構築」『2011 年度日本認知科学会第 28 回大会予稿集』205-212.
- ザトラウスキー, ポリー(1991)「会話分析における「単位」について「話段」の提案」『日本語学』10(10), 79-96.
- ザトラウスキー, ポリー(1993)『日本語の談話の構造分析 勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版.
- 澤邊潤・野嶋栄一郎(2010)「子どもの挙手行動と教師の指名行動の関連: 教師の発問内容と発問後の待ち時間に注目して」『日本教育心理学会総会発表論文集』52, 769.
- 塩谷奈緒子(2004)「日本語教室活動における教師の役割: コミュニケーション環境設定者、活動支援者としての教師」『早稲田大学日本語教育研究』4, 103-115.
- 塩谷奈緒子(2008)『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書

- 店.
- 清水崇文(2008)「語用論的側面の習得」坂本正・小柳かおる・長友和彦・畑佐由紀子・村上京子・森山新(編)(2008)『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク.
- 清水崇文(2009)『中間言語語用論概論：第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク.
- 志村明彦(1989)「日本語の Foreigner Talk と日本語教育」『日本語教育』68, 204-215.
- ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R.T.・ホルベック, E.J. (2010) 石田裕久・梅原巳代子(訳)『学習の輪—学び合いの協同教育入門』二瓶社.
- ショードロン・クレイグ(2007) 田中春美・吉岡薫(訳)『第二言語クラスルーム研究』リーベル出版.
- 杉原由美 (2010)『日本語学習のエスノメソドロジー—言語的共生化の過程分析』勁草書房.
- スクータリデス, A.(1980)「日本語におけるフォリナー・トーク」『日本語教育』45, 53-62.
- 鈴木佳奈(2007)「数字を引き出す WH 質問—答え方から考察する WH 質問の役割—」『社会言語科学』9(2), 130-134.
- 砂岡和子・兪敬松・高媛媛(2009)「ビデオ会議での ns と nns の協調的コミュニケーション方略」『情報処理学会研究報告』2, 127-133.
- 砂川有里子(2005)『文法と談話の接点—日本語の談話における主題展開機能の研究』くろしお出版.
- 武田詩子(2001)「初級学習者の自発的な発話と教師の対応」『日本語教育方法研究会誌』8(2), 18-19.
- 田野村忠温(1991)「疑問における肯定と否定」『国語学』164, 115-128.
- 張恵芳(2010)「自然会話に見られる『ダロウ』と『デハナイカ』の表現機能の違い—用法上互換性を持つ「認識喚起」の場合—」『日本語教育』145, 49-60.
- 筑波ランゲージグループ(1991)『Situational Functional Japanese』1, 凡人社.
- 戸江哲理(2008)「糸口質問連鎖」『社会言語科学』10(2), 135-145.
- トムソン木下千尋(2007)「学習環境をデザインする—学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース」『世界の日本語教育』17, 169-185.
- 中井陽子(2002)「初対面母語話者／非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の理解・印象の関係—フォローアップ・インタビューをもとに」『群馬大学留学生センター論集』2, 23-38.
- 中井陽子(2003)「話題開始部で用いられる質問表現—日本語母語話者同士および母語話者／非母語話者による会話をもとに」『早稲田大学日本語教育研究』2, 37-54.
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美(2004)「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案：談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14, 75-91.

- 中島悦子(2011)『自然談話の文法—疑問表現・応答詞・あいづち・フィラー・無助詞—』おうふう.
- 永田良太(2004)「会話におけるあいづちの機能—発話途中に打たれるあいづちに注目して—」『日本語教育』120, 53-62.
- 西口光一(2004)「留学生のための日本語教育の変革: 共通言語の生成による授業の創造」石黒広昭(編著)『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー—』96-128, 北大路書房.
- 西阪仰(2007)「繰り返して問うことと繰り返して答えること—一次の順番における修復開始の一側面—」『研究所年報』37, 133-143.
- 西阪仰・串田秀也・熊谷智子 (2008)「相互行為における言語使用: 会話データを用いた研究」について」『社会言語科学』10(2), 13-15.
- 二通信子(2006)「国内の日本語学習の広がり」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク.
- 仁田義雄(1987)「日本語疑問表現の諸相」『言語学の視界小泉保教授還暦記念論文集』179-202, 大学書林.
- ネウストプニー, J.V. (1980)「外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45, 30-40.
- ネウストプニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店.
- 野崎坦良(1977)『学習集団研究双書 7 わかる授業と発問』明治図書出版株式会社.
- 野原美和子(1999)「学習者の発話を導く教師の学習支援的行動—積極的な自発的発話の場合—」『世界の日本語教育』9, 101-113.
- 野村眞木夫(2004)「談話分析からみた主語」『言語』33(2), 34-40.
- 初鹿野阿れ・岩田夏穂(2008)「選ばれていない参加者が会話するとき—もう1人の参加者について言及すること—」『社会言語科学』10(2), 121-134.
- 初鹿野阿れ・山崎けい子(2012)「日本語非母語話者が始めた他者開始修復—母語話者開始との差異を探る—」『2012年日本語教育国際研究大会大会予稿集』日本語教育学会.
- 蓮沼昭子(1995)「対話における確認行為『だろう』『じゃないか』『よね』の確認用法」『複文の研究(下)』389-419, くろしお出版.
- 林正和・植松尚幹・岩崎昭浩・小松原明哲(1994)「テレビ通信システムにおける会話特質について 同期分散4者間通信システムでの会話特質」『人間工学』30, 134-135.
- 東伴子・竹内泰子(2011)「フランス語母語学習者を対象とした留学前・留学後の中間言語の比較研究—相互行為的観点からの考察—」『フランス日本語教育』5, 203-213.
- 一二三朋子(1995)「母国語話者と非母国語話者との会話における母国語話者の意識的配慮の検討」『教育心理学研究』43(3), 277-286.
- 一二三朋子(1999)「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連—日本語ボランティア教師の場合—」『教育心理学研究』47, 80-90.
- ファン・サウクエン(2006)「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研究

- 所(編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク.
- 福永厚・渡辺理・勝山恒男 (1993)「テレビ会議コミュニケーションの評価」『Human Interface』第9回シンポジウム論文集, 29-36.
- 藤江康彦(1999)「一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年生の社会科授業における教室談話の質的分析」『発達心理学研究』10(2), 125-135.
- 文化庁(2010)『平成21年度国内の日本語教育の概要』文化庁.
- 文化庁(2013)「外国人に対する日本語教育の現状について」『平成24年度国内の日本語教育の概要』8-9, 文化庁.
- 文野峯子(2003)「日本語教室の談話分析とその研究方法」『藝』1, 35-51.
- 文野峯子(2004)「質問—説明連鎖の終了に関する質的研究—初級日本語クラスの一斉授業の場合—」『日本語教育論集』20, 34-49.
- 坊農真弓・片桐恭弘(2005)「対面コミュニケーションにおける相互行為的視点—ジェスチャー・視線・発話の協調—」『社会言語科学』7(2), 3-13.
- 坊農真弓・高梨克也・角康之・西田豊明(2006)「多人数インタラクション研究の理論的背景—言語・非言語コミュニケーション論の比較とその利用について—」『ヒューマンコミュニケーション基礎』電子情報通信学会技術研究報告, 106(219), 7-12.
- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版.
- 丸山一郎(2006)『言語相互行為論の理論のために—「当たり前」の分析—』三元社.
- 南不二男(1985)「質問文の構造」水谷静夫(編)『朝倉日本語新講座4 文法と意味Ⅱ』39-74, 朝倉書店.
- 三牧陽子(1999a)「初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー—大学生会話の分析—」『日本語教育』103, 49-58.
- 三牧陽子(1999b)「初対面インターアクションにみる情報交換の対称性と非対称性 異学年大学生間の会話の分析」『日本語の地平線 吉田彌壽夫先生古稀記念論集』363-376, くろしお出版.
- 三牧陽子(2008)「話題の選択と展開に見るポライトネス—ディスコースレベルから捉えた相互行為—」『文学』9(6), 32-42.
- 三牧陽子(2013)『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿としくみ—』くろしお出版.
- 三宅知宏(1996)「日本語の確認要求的表現の諸相」『日本語教育』89, 111-122.
- 宮崎和人(2000)「確認要求表現の体系性」『日本語教育』106, 7-16.
- 宮崎和人(2005)『現代日本語の疑問表現: 疑いと確認要求』ひつじ書房.
- 宮崎里司(2002)「接触場面の多様化と日本語教育: テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」『講座日本語教育』38, 16-27.
- 宮田麻美(2008)「初対面会話における情報要求の発話形式—日本語母語話者と英語を母語と

- する日本語学習者を比較して—」『第7回日本語教育国際研究大会予稿集』2, 313-316.
- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社.
- 村岡英裕(2003)「アクティビティと学習者の参加——接触場面にもとづく日本語教育アプローチのために」宮崎里司・ヘレン・マリ奥特(編)『接触場面と日本語教育 ネウストプニーのインパクト』245-259, 明治書院.
- 村上かおり(1997)「日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす影響——母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて——」『世界の日本語教育』7, 137-155.
- 村上恵・熊取谷哲夫(1995)「談話トピックの結束性と展開構造」『表現研究』62, 101-111.
- メイナード, 泉子. K.(1993)『会話分析』くろしお出版.
- メイナード, 泉子. K.(2004)『談話言語学 日本語のディスコースを創造する構成・レトリック・ストラテジーの研究』くろしお出版.
- 森純子(2004)「第二言語習得研究における会話分析: Conversation Analysis(CA)の基本原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 186-213.
- 森山卓郎(1989)「応答と談話管理システム」『阪大日本語研究』1, 63-88.
- 茂呂雄二(1997)「教室の声のエスノグラフィー——授業の談話分析の課題——」『日本語学』16, 4-12, 明治書院.
- 文部科学省(2011)「フランスにおける ICT の活用による生涯学習支援」『ICT の活用による生涯学習支援事業(国外における実態調査)報告書』111-120, 文部科学省.
- 柳田直美(2010)「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に経験が及ぼす影響——母語話者への日本語教育支援を目指して——」『日本語教育』145, 13-24.
- 山岡政紀(2008)『発話機能論』くろしお出版.
- 山本雅代(2000)「母語教育実施への模索: コンピューター利用の遠隔指導」『日本のバイリンガル教育』251-289, 明石書店.
- ヨーロッパ教師会(編著)(2005)『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Language』国際交流基金.
- 楊虹(2005)「中日接触場面の話題転換——中国語母語話者に注目して——」『言語文化と日本語教育』30, 31-40.
- 好井裕明(1999)「制度的談話の会話分析」好井裕明・山田富秋・西阪仰(編)『会話分析への招待』71-100, 世界思想社.
- 吉島茂・大橋理枝(訳編)(2004)『外国語教育Ⅱ外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版.
- 吉田睦(2007)「中上級日本語学習者と母語話者の談話管理——情報要求表現に着目して——」筑波大学第二学群日本語・日本文化学類卒業論文.
- 吉田睦(2009)「日本語学習者と母語話者の談話展開における質問表現の分析——初対面会話の談話進行過程から——」筑波大学人文社会科学研究科文芸・言語専攻応用言語学領域中間

評価論文.

吉本均(1995)『思考し問答する学習集団—訓育的教授の理論』明治図書出版株式会社.

尹智鉉(2004a)「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理—『turn-taking』と処理過程をめぐって—」『世界の日本語教育』14, 35-52.

尹智鉉(2004b)「遠隔接触場面における調整軌道—ビデオ会議システムを用いた日本語教育の試み—」『日本語教育』123, 17-26.

李麗燕(1995)「日本語母語話者の会話管理に関する一考察—日本語教育の視点から—」『日本語教育』87, 12-24.

渡邊芙裕美・洪在賢・入山美保・吉田睦(2008)「日本語学習者の不安の軽減—母語話者との会話頻度・会話場面との関係—」『日本語教育方法研究会誌』15-1, 36-37.

ワーチ, J.V.(2002) 佐藤公治他(訳)『行為としての心』北大路書房.

Barnes, D. (1969). Language in the secondary classroom. In D. Barnes, J. Britton, & H. Rosen (eds.), *Language, the learner, and the school*, 11-77. Harmondsworth: Penguin.

Baylis, P., Holmes, P., & Starkey, G. (2007). *Media production*. Oxfordshire: Heinemann.

Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In S. Blum-Kulka, & G. Kasper (eds.), *Interlanguage pragmatics*, 43-57. New York: Oxford University Press.

Bialystok, E., & Fröhlich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal*, 62, 327-335.

Blosser, P. E. (1997). *Ask the right questions*. VA: National Science Teachers Association.

Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20, 47-59.

Brown, G. (1975). *Microteaching: A programme of teaching skills*. Methuen.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (ed.), *Issues in language testing research*, 333-387. Massachusetts: Newbury House.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Chan, L. K., & Wu, M. L. (2002). Quality function deployment: A literature review. *European Journal of Operational Research*, 143(3), 463-497.

Clark, H. H. (1994). Managing problems in speaking. *Speech Communication*, 15, 243-250.

Coulthard, M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. New edition. London: Longman.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th edition. Oxford: Blackwell.

Cullinan, C., & Agamanolis, S. (2003). *Reflexion: A responsive virtual mirror for interpersonal*

- communication. 8th European Conference on Computer Supported Cooperative Work (ECSCW) 2003 Helsinki, 14-18.
- Dillon, J. T. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. London: Croom Helm.
- Early, M. (1985). *Input and interaction in content classroom: Foreigner talk and teacher talk in classroom discourse*. Unpublished Ph. D. dissertation, UCLA.
- Ebata, M. (2010). *Awakening opportunity: Three elements to foster learners' autonomy*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED511721).
- Enfield, N. J., Stivers, T., & Levinson, S. C. (2010). Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction. *Journal of Pragmatics*, 42, 2615-2619.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fan, S. K. C. (1994). Contact situations and language management. *Multilingua Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 13-3, 237-252.
- Ferguson, C. A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (ed.), *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge University Press.
- Fish, R. S., Kraut, R. E., & Chalfonte, B. L. (1990). *The VideoWindow system in informal communication*. ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work (CSCW) 1990, 1-11.
- Floyd, W. (1960). *An analysis of the oral questioning activity in selected Colorado primary classrooms*. Unpublished doctoral thesis, Colorado State College.
- Freed, A. F. (1994). The form and function of questions in informal dyadic conversation. *Journal of Pragmatics*, 21(6), 621-644.
- Freed, A. F., & Ehrlich, S. (2010). *"Why do you ask?": The function of questions in institutional discourse*. New York: Oxford University Press.
- Goffman, C. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goody, E. (1987). Towards a theory of questions. In E. Goody, (ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction*, 14-44. Cambridge University Press.
- Hayashi, M. (2003). Language and the body as resources for collaborative action: A study of word searches in Japanese conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), 109-141.
- Hayashi, M. (2010). An overview of the question-response system in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 42, 2685-2702.
- Hearnshaw, D. (2000). Toward an objective approach to the evaluation of videoconferencing. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 210-217.
- Heinemann, T. (2008). Questions of accountability: Yes-no interrogatives that are unanswerable. *Discourse Studies*, 10, 55-71.

- Heritage, J. (2002). The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics*, 34, 1427-1446.
- Heritage, J. (2010). Questioning in medicine. In A. F. Freed, & S. Ehrlich (eds.), *“Why do you ask?”: The function of questions in institutional discourse*, 42-68. New York: Oxford University Press.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J.P. de Ruiter (ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives*, 179-192. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higashi, T., & Koishi, A. (2009). Vers l'élaboration d'un environnement d'apprentissage collaboratif intégrant forum et visioconférence: Analyse des interactions d'étudiants japonais apprenant le français et d'étudiants français apprenant le japonais en milieu exolingue. Echanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble, 1-20.
- Hough, J. B., & Duncan, J. K. (1970). *Teaching: Description and analysis*. Addison-Wesley.
- Imura, T. (2004). Let learners talk with native speaker outside the classroom in your home country: Community involvement project. *世界の日本の教育*, 14, 125-148.
- Ishiguro, T. (1986). *Simplification and elaboration in foreign language teacher talk and its source*. Unpublished Ph. D. dissertation, Stanford University.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Jones, K. (2004). Managing topics of conversation in Japanese. In P. Szatrowski (ed.), *Hidden and open conflict in Japanese conversational interaction*, 29-64. Tokyo: Kurocio.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Kitao, K. (1990). A study of Japanese and American perceptions of politeness in requests. *Doshisha Studies in English*, 50, 178-210.
- Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on interlanguage apologies. *Sophia Linguistica*, 41, 265-284.
- Koshik, I. (2005). *Beyond rhetorical questions: Assertive questions in everyday interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. CA: Laredo Publishing Company,

- Inc.
- Labov, W., & Fanshell, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1999). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32, 177–201.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1988). Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's participation framework. In P. Drew, & A. Wootton (eds.), *Erving Goffman: Exploring the interaction order*, 161-227. Oxford: Polity Press.
- Levinson, S. C. (2012). Interrogative intimations: On a possible social economics of interrogatives. In J.P. de Ruiter (ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives*. England: Cambridge University Press.
- Linell, P., Gustavsson, L., & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*, 26, 415-442.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Long, M. H. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, (31)1, 135-157.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In H. W. Seliger, & M. H. Long (eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, 268-285. MA: Newbury House.
- Markee, N. (1995). Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning. *Applied Linguistics*, 6, 63-92.
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In Teun A. Van Dijk (eds.), *Handbook of discourse analysis vol. 3: Discourse and dialogue*, 119-130. Academic Press London.
- Mizon, S. (1981). *Teacher talk: a case study from the Bangalore/Madras communicational ELT project*. M.A. thesis, University of Lancaster, England.
- Morgan, J. C., & Schreiber, J. E. (1969). *How to ask questions*. Washington, DC: National Council for the Social Studies (ERIC Document Reproduction Service No. ED033887).
- Mori, J. (1999). *Negotiating agreement and disagreement in Japanese: Connective expressions and turn construction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakai, Y. (2002). Topic shifting devices used by supporting participants in native/native and native/non-native Japanese conversations. *Japanese Language and Literature*, 36, 1-26.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three

- communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pica, T., & Long, M. H. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 85-98. MA: Newbury House.
- Raymond, G. (2010). Grammar and social relations: Alternative forms of yes/no type initiating actions in health visitor interaction. In A. F. Freed, & S. Ehrlich (eds.), *"Why do you ask?": The function of questions in institutional discourse*, 87-107. New York: Oxford University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Saito, S. (1989). Interrogative and question sentences in Japanese education: Problems of Japanese language materials from the viewpoint of communication. *Linguistics of Japanese*, 8, 41-56.
- Schegloff, E. A. (1984). On some questions and ambiguities in conversation. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (eds.), *Structures of social action*, 28-52. Cambridge England: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In E. Ochs, E. A. Schegloff, & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*, 52-133. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis vol. 1*. Cambridge England: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. B. Siegel. (ed.), *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge England: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. MA: Blackwell.
- Shimizu, T. (2004). *Interlanguage compliment responses: A bi-directional investigation of learners' first and second languages*. Doctoral Dissertation, University of London.
- Shirai, M. (2008). Possibilities of language learning through Skype. *Studies in Language and Culture*, 17, 16-38.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.

- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Stivers, T. (2010). An overview of the question-response system in American English conversation. *Journal of Pragmatics*, 42, 2772-2781.
- Stivers, T., & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: One way to resist a question's constraints. *Language in Society*, 39, 1-25.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, 125-144. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8, 131-155.
- Tannen, D. (1984). The pragmatic of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5(3), 189-195.
- Thomson, C. K. (1998). *Learning how to learn: Self-directed learning in teaching Japanese*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Chicago.
- Turner, P. (2008). *Grammar, epistemics and descriptive adequacy: Question construction in out-of-hours calls to an on-call physician*. Unpublished paper, Department of Applied Linguistics, UCLA.
- Van der Meij, H. (1988). Constraints on question asking in classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 3, 401-405.
- Van der Meij, H. (1990). Question asking: To know that you do not know is not enough. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 505-512.
- Van der Meij, H. (1994). Student questioning: A componential analysis. *Learning and Individual Differences*, 6, 137-161.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990 council of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81, 470-481.
- Weber, E. (1993). *Varieties of questions in English conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice-Hall.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, J., & Lightbown, P. M. (1984). Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review*, 40, 228-244.
- Yoshida, M., & Yoshida, M. (2008). Study on issues and improvement of teaching practice in a

- Japanese language course. 7th Hawaii International Conference on Education, 5444-5453.
- Yoshida, M., & Yoshida, M. (2011). Study on effective questions in the Japanese-language classroom. 9th Hawaii International Conference on Education, 1838-1846.

各章の内容と既発表研究

序章

吉田睦・坂口千恵・吉田雅巳(2008)「品質機能展開を活用した海外小規模日本語教育指導システムの改善」千葉大学教育学部研究紀要』56, 1-9.

渡邊芙裕美・洪在賢・入山美保・吉田睦(2008)「日本語学習者の不安の軽減—母語話者との会話頻度・会話場面との関係—」『日本語教育方法研究会誌』15-1, 36-37.

第一章 理論的背景と本研究の位置づけ

吉田睦(2009)「日本語学習者と母語話者の談話展開における質問表現の分析—初対面会話の談話進行過程から—」筑波大学人文社会科学研究科文芸・言語専攻応用言語学領域中間評価論文.

吉田睦(2012)「日本語談話内の疑問表現による情報の授受」『日本語学会春季大会予稿集』135-142.

第二章 日本語学習者と母語話者の談話進行における質問表現

吉田睦(2007)「中上級日本語学習者と母語話者の談話管理—情報要求表現に着目して—」筑波大学第二学群日本語・日本文化学類卒業論文.

吉田睦(2008)「中上級日本語学習者と母語話者の談話展開—会話進行に伴う情報要求表現に着目して—」『筑波応用言語学研究』15, 139-152.

吉田睦・酒井たか子・小林典子(2008)「留学生センターにおける日本語補講授業とプレースメントテスト運営の現状と改善」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』23, 123-134.

吉田睦(2009)「初対面会話における質問表現の運用—会話維持場面での日本語母語話者の談話展開ストラテジー—」『社会言語科学会第23回大会発表論文集』56-59.

第三章 会話構築に関わる質問表現と応答：質問者・応答者からの相互的な構築

吉田睦(2009)「会話内の質問表現が持つ多義性—応答表現からみる会話構築を中心に—」『筑波応用言語学研究』16, 87-97.

第四章 海外日本語談話環境にみられる質問表現

吉田睦(2010)「日本語談話環境と会話ストラテジー—母語話者接触の少ない海外日本語学習環境の初対面会話から—」『社会言語科学会第26回大会発表論文集』124-127.

吉田睦(2011)「海外日本語学習者の談話環境とコミュニケーション方略」『フランス日本語教育』6, 141-149.

吉田睦(2012)「CEFRB1 レベルの正書法に関する考察—形式と語彙を中心に—」『CEFRB1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2011 年度活動報告書』23-27.

吉田睦(2013)「聴解活動における学習者の推論」『CEFRB1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012 年度活動報告書』95-104.

第五章 教室談話における質問と発問

吉田睦(2009)「中上級日本語学習者の会話維持—教室談話との違いから—」『日本語教育方法研究会誌』16(1), 6-7.

吉田睦(2011)「フランス日本語学習者の授業内インターアクションと会話ストラテジー」『ヨーロッパ日本語教育』15, 238-246.

吉田睦(2012)「授業内に見られる質問のプロセスに関する研究」『日本語教育国際研究大会名古屋 2012 大会予稿集』2, 191.

吉田睦・坂口千恵・吉田雅巳(2008)「品質機能展開を活用した海外小規模日本語教育指導システムの改善」千葉大学教育学部研究紀要』56, 1-9.

Yoshida, Mutsumi, & Yoshida, Masami. (2008). Study on issues and improvement of teaching practice in a Japanese language course. 7th Hawaii International Conference on Education, 5444-5453.

Yoshida, Mutsumi, & Yoshida, Masami. (2011). Study on effective questions in the Japanese-language classroom. 9th Hawaii International Conference on Education, 1838-1846.

第六章 異なる談話環境間にみられる質問表現

吉田睦(2012)「日本語教育における遠隔接触場面と質問連鎖」『CIS2012 第9回情報コミュニケーション学会全国大会発表論文集』60-61.

吉田睦(2012)「日本語教育調査研究における情報交流のためのウェブサイト構築」『人文社会科学のための情報コミュニケーション論平成23年度報告書』31-38.

吉田睦(2012)「異なる談話場面における質問表現の使用—話題情報への知識的関与に着目して—」『第9回筑波大学応用言語学研究会予稿集』59-66.

吉田睦(2013)「多様化する日本語学習者のコミュニケーション場面とその可能性」『フランス日本語教育』7, 181-190.

吉田睦(2013)「ビデオカンファレンスにおける海外日本語学習者のコミュニケーション—遠隔接触場面の課題と可能性—」『Speech Communication Education』25, 25-44.

終章

新規執筆